

Miceli, Nicole [Hrsg.]

Praxisbuch Begabungsfördernde Schulentwicklung

Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2023, 302 S.



Quellenangabe/ Reference:

Miceli, Nicole [Hrsg.]: Praxisbuch Begabungsfördernde Schulentwicklung. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2023, 302 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291916 - DOI: 10.25656/01:29191

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291916>

<https://doi.org/10.25656/01:29191>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Nicole Miceli (Hrsg.)

Praxisbuch Begabungsfördernde Schulentwicklung

Nicole Miceli (Hrsg.)

Praxisbuch Begabungsfördernde Schulentwicklung

Nicole Miceli (Hrsg.)

Praxisbuch Begabungsfördernde Schulentwicklung

BELTZ

Dr. **Nicole Miceli** ist Projektleiterin im Ressort Schule der Karg-Stiftung sowie als zertifizierte Coachin (CAS) selbstständig. Im Rahmen ihrer Arbeit konzipiert und leitet sie mehrjährige Projekte zur Qualifizierung von Lehrkräften, zur Schulentwicklung und zur Netzwerkbildung im Kontext der Begabungs- und Begabtenförderung. Neben der Durchführung von Fortbildungen berät sie Schulen aller Schulformen bei begabungsfördernden Schulentwicklungsprozessen. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen unter anderem in der (inklusive) Begabungs- und Begabtenförderung, der Schul- und Netzwerkentwicklung und der qualitativen Schulforschung. Sie ist Mitglied in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-407-63299-9 Print
ISBN 978-3-407-63301-9 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Pädagogik
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Michael Matl
Lektorat und Satz: Jürgen Hahnemann · sprach-bild.de
Umschlaggestaltung: Michael Matl
Umschlagabbildung: gettyimages © Elena_Garder
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100).
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Nicole Miceli

Begabungsfördernde Schulentwicklung als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit

Definitiorische Einordnung – Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses –

Rolle der Schulleitung 9

Teil I: Den Wandel initiieren

Claudia Solzbacher / Julius Kuhl

Begabung – Begriffsvielfalt, Konstrukte, Modelle 26

Niels Anderegg

Eine begabungsfördernde Schule gemeinschaftlich führen 43

Torsten Nicolaisen

Konstruktiver Umgang mit Widerstand im begabungsförderlichen Schulentwicklungsprozess

Kommunikation mit dem Kollegium 55

Stefan Weih

Die Rolle der Schulleitung im Schulentwicklungsprozess 68

Teil II: Eine begabungsfördernde Schulkultur schaffen

Andrea Fiebler

Schulentwicklung und Prozessbegleitung 82

Olaf-Axel Burow

Drei Schritte zum begabungsförderlichen Schulleitbild

Wertschätzende Schulentwicklung mit der »Zukunftswerkstatt« 93

Carolin Kiso

Schätze heben: Schule ressourcenorientiert gestalten 109

Martin Kelz/ Elisabeth Götz

Auf dem Weg zum Kompetenzzentrum für Begabungsförderung

Das Markgräfin-Wilhelmine-Gymnasium Bayreuth – ein Rückblick 119

Teil III: Begabungsfördernde Angebote implementieren

Julius Kuhl/ Claudia Solzbacher

Potenziale suchen, finden und fördern als Ziel der Schulentwicklung

Pädagogische Beziehungen im Fokus gelungener Schulentwicklungsprozesse 128

Jan Kwietniewski/ Thomas Schamp/ Andreas Terfloth

Entwicklung eines Gesamtkonzeptes für das Erkennen von Begabungen in der Schule

141

Andrea Fiebler

Konzeption und Implementierung von Enrichment-Angeboten 157

Nicole Miceli

Individuelle Lehr-Lern-Arrangements und individuelle Leistungsbewertung ... 169

Anne Ziesenitz

Schulische Beratung von besonders und hochbegabten Schüler:innen

Konzeptionell, professionell und kooperativ beraten 177

Thomas Trautmann

Förderung von Begabungen – bei uns? 190

Karen Blaschka/ Julia Brehmer

Meilensteine auf dem Weg der Begabungsförderung

Schulentwicklung am Evangelischen Gymnasium Hermannswerder 200

Teil IV: Begabungsförderung und Netzwerkarbeit

Nicole Miceli

Netzwerkarbeit und Schulentwicklung zusammendenken – eine Chance für die Begabungs- und Begabtenförderung

212

Miriam Lotze/ Meike Sauerhering

Sicherheit geben, Schätze heben – Übergänge begabungsförderlich gestalten 222

Carolin Kiso/Nadine Seddig

Vernetzung zwischen Kita und Grundschule als Beitrag zur durchgängigen Begabungs- und Begabtenförderung	233
--	------------

Birgit Paster

Begabungsförderung als Transferauftrag – die Arbeit in Kompetenzzentren Der Weg des Comenius-Gymnasiums Deggendorf zum Kompetenzzentrum	245
--	------------

Sandra Behrend/Melanie Helm-Becker

Professionsübergreifende Netzwerke in der Begabungs- und Begabten- förderung	
Die Netzwerkarbeit im Saarland als Beispiel	261

Download-Materialien	277
----------------------------	-----

Autor:innen	297
-------------------	-----

Nicole Miceli

Begabungsfördernde Schulentwicklung als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit

Definitorische Einordnung – Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses – Rolle der Schulleitung

Alle Kinder und Jugendlichen ihren Interessen, Bedürfnissen, Potenzialen und ihrem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechend zu fördern – das ist das Ziel eines begabungsgerechten Bildungssystems. Mit einer ressourcenorientierten Haltung können die Begabungen, personalen und Umweltressourcen von Schüler:innen entdeckt, sichtbar gemacht und für die Entwicklung nutzbar gemacht werden (Kiso/Lotze/Behrens 2014, S. 6). Außerdem kann – im Sinne der Personorientierung – im Prozess der Begabungs- und Begabtenförderung die Person in das Zentrum des pädagogischen Handelns gestellt werden. Personorientierte Angebote beziehen die Schülerin und den Schüler in die Gestaltung der Förderung mit ein, um ihnen die Möglichkeit zu geben, den eigenen Bildungsprozess verantwortlich mitzugestalten (Weigand et al. 2014).

Dies erfordert unter Umständen ein Umdenken und Umlernen aufseiten der pädagogischen Akteur:innen. Um eine gelungene Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule zu gestalten und eine Lernumgebung zu schaffen, die den Begabungen aller Kinder und Jugendlichen gerecht wird, ist häufig eine Änderung des Lernens und des schulischen Alltags erforderlich. Diese Veränderung geht zumeist mit einem begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess einher, der von Schulleitung und Kollegium initiiert, mitgetragen und aktiv gestaltet werden muss. Der Schulleitung kommt in diesem Prozess eine Schlüsselposition zu.

In dieser Einleitung wird zunächst der Frage nachgegangen, inwiefern Begabungsförderung einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit leisten kann, um aufzuzeigen, dass und warum es lohnend ist, sich auf den Weg zu einer begabungsfördernden Schule zu begeben (Abschnitt 1). Anschließend wird das pädagogische Begabungsverständnis erläutert (Abschnitt 2) und die Frage erörtert, wie Begabungen erkannt werden können (Abschnitt 3) und welche Maßnahmen zur Förderung im schulischen Kontext möglich sind (Abschnitt 4). Daran schließt sich ein kurzer Abriss zur begabungsfördernden Schulentwicklung und der Rolle der Schulleitung in diesem Prozess an (Abschnitt 5), bevor abschließend der Aufbau des Sammelbandes erläutert und ein Überblick über die einzelnen Beiträge gegeben wird (Abschnitt 6).

Ziel dieses einleitenden Beitrags ist es, eine erste Zusammenschau wichtiger Definitionen, Begriffe und Konzepte zu geben, die anschließend in den einzelnen Beiträgen vertieft und ausdifferenziert werden.

1. Begabungsförderung als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit?

»Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, [...] die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen« (Vereinte Nationen 1989, Artikel 29).

Dieses Zitat aus der UN-Kinderrechtskonvention, die 1992 in der Bundesrepublik Deutschland in Kraft getreten ist, schreibt das Recht von Kindern und Jugendlichen fest, ihren Begabungen entsprechend gefördert zu werden. Im schulischen Kontext wurde der Blick jedoch zumeist auf die Schwächen und weniger auf die Begabungen gelegt. Dadurch standen eher Schüler:innen im Fokus, die aufgrund ihres sozioökonomischen Hintergrunds, ihrer institutionellen Benachteiligung und/oder ihrer Lernvoraussetzungen Schwierigkeiten im Unterricht hatten bzw. nicht die erwartete Leistung zeigten. Im Mittelpunkt stand das Erreichen der Minimalstandards, um den (auch) durch die Bildungspolitik vorgegebenen Anforderungen gerecht zu werden.

Spätestens mit dem schlechten Abschneiden deutscher Schüler:innen bei der ersten PISA-Studie insbesondere in den höheren Kompetenzstufen (Deutsches PISA-Konsortium 2001) wurde jedoch deutlich, dass die Förderung von leistungsstarken und potenziell leistungsfähigen Schüler:innen verstärkt in den Blick genommen werden muss. Verstärkt wurde diese Entwicklung durch die 2009 unterzeichneten UN-Behindertenrechtskonvention, die die Entwicklung hin zu einem inklusiven Schulsystem in Gang setzte (Behrensen 2019, S. 87; Kiso 2020, S. 3 ff.; Lagis/Kiso 2019, S. 3 ff.; Behrensen/Solzbacher 2016, S. 17 ff.; Müller-Oppliger 2021b, S. 39 ff.).

Häufig wird der Begriff der Inklusion ausschließlich im Zusammenhang von Menschen mit Behinderungen und ihrer Teilhabe benutzt. Der Grundgedanke eines weiten Inklusionsverständnisses ist jedoch die Berücksichtigung der unterschiedlichen Lebenssituationen, biografischen Erfahrungen und individuellen Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse aller Menschen (Miceli/Stiller 2021, S. 25; Behrensen/Solzbacher 2016, S. 17 ff.). Wurde die Förderung von Begabungen bisher häufig als »Luxusproblem« (Behrensen 2019, S. 87) angesehen, eröffnete ein inklusives Verständnis von Begabungsförderung die Möglichkeit, Vielfalt anzuerkennen, und die Notwendigkeit, die individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen nach ihren je individuellen Voraussetzungen und Begabungen in den Blick zu nehmen (Behrensen 2019, S. 87; Kiso 2020, S. 3 ff.; Lagis/Kiso 2019, S. 3 ff.).

Hierzu ist es jedoch notwendig, ein dynamisches Begabungsverständnis zugrunde zu legen und (hohe) Begabungen als Merkmal von Heterogenität anzuerkennen. Neben *Chancengerechtigkeit* spielt damit auch die *Begabungsgerechtigkeit* eine wichtige Rolle auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Begabungsgerechtigkeit bedeutet,

»dass Menschen unabhängig von unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen ein Recht darauf haben, entsprechend ihren Potenzialen gefördert und gefordert zu werden, wobei Potenziale und Begabungen breit und dynamisch aufgefasst werden. Werden also Begabungen ganz unterschiedlicher Art unabhängig von der sozialen Herkunft, des Geschlechts [sic], von Gesundheit oder der Ethnizität zugetraut und anerkannt, kann dies ein Schritt Richtung Bildungsgerechtigkeit sein« (Lagis/Kiso 2019, S. 12 f.).

Dieser Anspruch stellt für Lehrpersonen häufig eine Herausforderung im schulischen Alltag dar, da Zeit eine knappe Ressource ist. Wenn aber Zeit und Aufmerksamkeit der Lehrperson knappe Güter sind, kann dies schnell dazu führen, dass sie ihre Aufmerksamkeit auf die Kinder und Jugendlichen richtet, die – aus welchen Gründen auch immer – nicht den Leistungserwartungen entsprechen. Allerdings bedeutet fehlende Leistungsperformanz nicht unbedingt, dass die betreffende Schülerin / der betreffende Schüler die Leistung nicht grundsätzlich erbringen könnte, denn Begabungen zeigen sich nicht immer auch in Leistungen (Lagis/Kiso 2019, S. 7; Behrensen/Solzbacher 2016, S. 39).

Verschärft wird das Spannungsfeld durch die Antinomie von Individualisierung und Standardisierung, die einerseits gut begründbare und andererseits sich widersprechende Anforderungen an das pädagogische Handeln stellen. Denn im schulischen Alltag ist die individuelle Orientierung an jeder einzelnen Schülerin und jedem einzelnen Schüler zwar aus den oben genannten Gründen gerechtfertigt, bringt aber aufgrund der gleichzeitig notwendigen Orientierung an Bildungsstandards, die für alle gelten, auch große Herausforderungen mit sich (Lagis/Kiso 2019, S. 13; Bräu 2005, S. 138 ff.). Wenn die Bildungsstandards als Mindeststandards aufgefasst werden, markieren sie laut Bräu (2008) deutlich, was auf welchem Niveau von den Schüler:innen erreicht werden muss. Dadurch bleiben im Unterricht weniger Spielräume, um auf besondere und individuelle Lernbedingungen einzugehen (Bräu 2008, S. 187).

Für Lehrpersonen bedeutet dies, dass sie ihr Handeln immer wieder ausbalancieren und den Unterricht differenzieren müssen. Denn insbesondere (hoch)begabte und leistungsstarke Schüler:innen benötigen häufig einen kognitiv anspruchsvollen Unterricht, um sich nicht zu langweilen, die Freude am Lernen beizubehalten und ein positives Selbstkonzept zu entwickeln. Werden sie nicht ausreichend gefordert, besteht die Möglichkeit, dass sie sich immer weiter zurückziehen und ihre schulischen Leistungen infolgedessen abnehmen. Sie werden zu sogenannten Underachievern, deren Leistungen deutlich schlechter sind, als aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten zu erwarten wäre (Wagner 2021, S. 422; Miceli 2021, S. 257; Behrensen/Solzbacher 2016, S. 33).

Dies führt zu der Erkenntnis, dass begabte und hochbegabte Schüler:innen – neben anderen Voraussetzungen – vor allem auch eine Lernumgebung brauchen, in der sie ihre Potenziale unabhängig von gesellschaftlichen, kulturellen und institutionellen Normen zeigen und entfalten können. Zu einer ressourcenorientierten, individuellen Förderung gehört dann auch die Förderung von Begabungen, die aufgrund von hindernden Umwelteinflüssen nicht entfaltet werden können.

2. Was versteht man unter Begabung und Hochbegabung?

Die Begriffe Begabung und Hochbegabung werden häufig synonym verwendet und waren lange Zeit mit dem Begriff der Intelligenz verbunden. Ausgangspunkt hierfür

waren die Arbeiten des Psychologen Alfred Binet und des Mediziners Théodore Simon im Jahr 1904, die im Auftrag des französischen Erziehungsministeriums ein Verfahren zur Testung des Intelligenzalters von Kindern entwickelten, um deren Beschulungsfähigkeit festzustellen. Später wurde dieses Testverfahren von verschiedenen Wissenschaftler:innen (u. a. William und Clara Stern; Lewis M. Terman; David Wechsler) weiterentwickelt und der Intelligenzquotient (IQ) eingeführt.

Orientiert an der Gauß'schen Normalverteilung galten demnach Menschen mit einem IQ unter 70 als »minderbegabt« und mit einem IQ über 130 als »hochbegabt«. Trotz der Weiterentwicklung der Testverfahren und der Warnungen der Entwickler:innen, die Ergebnisse der Testungen nicht zu überschätzen, wurde der Begriff der Hochbegabung lange Zeit mit hoher Intelligenz gleichgesetzt (Behrensen/Solzbacher 2016, S. 24 ff.). Diese eindimensionale Sicht hat jedoch nur dann Vorteile, wenn sie – z. B. im Kontext von Studien oder Auswahlverfahren – für einen bestimmten Zweck benötigt wird, weil dann auf eine hohe Anzahl an Vergleichswerten zurückgegriffen werden kann (iPEGE 2014, S. 9; Behrensen/Solzbacher 2016, S. 26).

Im heutigen, insbesondere im pädagogischen Diskurs gilt diese eindimensionale Sicht auf Begabung und Hochbegabung als veraltet und wurde durch die Erkenntnis abgelöst,

»dass Hochbegabung ebenso wie Begabung ein Konstrukt ist, dessen Wahrnehmung von sozialen und gesellschaftlichen Deutungen nicht zu trennen ist« (Behrensen/Solzbacher 2016, S. 23).

Wurden Begabungen lange Zeit als »angeborene Fähigkeitspotenziale« (Lagis/Kiso 2019, S. 9) gesehen, was im Kontext der Elitenförderung einen darwinistischen Ansatz begünstigte, führte die Annahme, dass die Entwicklung von Begabungen sowohl durch Umweltfaktoren als auch durch personenbezogene Merkmale beeinflusst wird, zu einem Paradigmenwechsel (Lagis/Kiso 2019, S. 9). Nun rückten multidimensionale Modelle in den Vordergrund, die Begabungen dynamisch beschreiben und auch andere Fähigkeitsbereiche berücksichtigen, z. B. das Münchner Hochbegabungsmodell der Forschergruppe um Kurt A. Heller (siehe S. 31 in diesem Band) oder das Modell individualisierter Hochbegabung von Thomas Trautmann, dass häufig auch als Mikadomodell bezeichnet wird (Müller-Oppliger 2021a, S. 204 ff.; Behrensen/Solzbacher 2016, S. 28; Trautmann 2013, S. 16 ff.; Heller/Perleth/Hany 1994, S. 19). Solche Modelle berücksichtigend, definierte das *International Panel of Experts for Gifted Education* (iPEGE) den Begriff Begabung wie folgt:

»Als Begabung wird allgemein das Leistungsvermögen insgesamt bezeichnet. Spezieller ist mit Begabung der jeweils individuelle Entwicklungsstand der leistungsbezogenen Potenziale gemeint, also jener Voraussetzungen, die bei entsprechender Disposition und langfristiger, systematischer Anregung, Begleitung und Förderung das Individuum in die Lage versetzen, sinnorientiert und verantwortungsvoll zu handeln und auf Gebieten, die in der jeweiligen Kultur als wertvoll erachtet werden, anspruchsvolle Tätigkeiten auszuführen« (iPEGE 2009, S. 17).

Vor diesem Hintergrund umfasst Begabung neben Intelligenz auch Leistungswille, Interesse an sachbezogenen Themen, Disziplin beim Arbeiten sowie Fähigkeiten der Selbststeuerung und Selbstregulation. Außerdem können sich individuelle Begabungen auf verschiedene Bereiche beziehen (z. B. den akademischen, künstlerischen oder sozial-emotionalen Bereich) und in ihren Entwicklungsmöglichkeiten unterscheiden (iPEGE 2009, S. 17 ff.). Kinder und Jugendliche mit einem besonders großen Entwicklungspotenzial des allgemeinen Leistungsvermögens werden häufig als »hochbegabt« bezeichnet.

3. Begabungen in der Schule erkennen – pädagogische Diagnostik

Die Voraussetzung dafür, dass sich die Begabungen eines Kindes oder eines/einer Jugendlichen entfalten können, ist auch und vor allem, dass sie erkannt und gefördert werden. Daher kommt der Schule im Kontext der Begabungsentwicklung eine besondere Bedeutung zu (Miceli 2021, S. 257), denn allzu oft ist es noch vom Zufall abhängig, ob Begabungen erkannt und gefördert werden (Miceli/Fiebler 2020, S. 4). Stamm (2009) zeigt auf, dass hier insbesondere Schüler:innen aus Minoritäten und aus einkommensschwachen, bildungsfernen Familien benachteiligt sind. Bei ihnen werden seltener höhere Begabungspotenziale vermutet als bei gleichaltrigen Kindern und Jugendlichen aus bildungsnahen Familien. Auch bei Mädchen werden besondere Begabungen seltener erkannt als bei gleichaltrigen Jungen.

Die Gründe hierfür sind vielfältig. Eine große Rolle spielen unter anderem mangelnde Sprachkenntnisse, Ausdrucks- und Verhaltensweisen sowie familiäre Sozialisation, die den Blick auf vorhandene Potenziale verstellen können. Zudem kommen beim Erkennen von Begabungen die zum Teil unterschiedlichen Begabungsverständnisse von Lehrpersonen zum Tragen, ebenso stereotype Zuschreibungen, Beobachtungs- und Beurteilungsfehler (Stamm 2009; Miceli/Fiebler 2020). Auch Preckel und Baudson (2013) weisen darauf hin, dass die Identifizierung einer (Hoch-)Begabung in den meisten Fällen immer noch über Merkmale erfolgt, die in der Person begründet liegen, z. B. Intelligenz, Kreativität oder Motivation. Außerdem werden Umweltaspekte und nichtkognitive Merkmale in diagnostischen Kontexten häufig nicht herangezogen, obwohl diese von dynamischen Begabungsmodelle berücksichtigt werden (Preckel/Baudson 2013, S. 28).

Damit die Begabungen einer Schülerin / eines Schülers erkannt werden, ist demnach neben einer pädagogischen Diagnostik, die gegebenenfalls durch eine psychologische Diagnostik ergänzt wird, auch das Wissen erforderlich, dass sich beobachtbare Merkmale »immer in einem bestimmten sozialen, physikalischen oder pädagogischen Umfeld entwickeln« (Preckel/Baudson 2013, S. 28; vgl. auch Behrens/Solzbacher 2016, S. 56 ff.). Daher müssen die Ergebnisse der Diagnostik kontextualisiert werden. Dabei stellen sich für die Forschung und im schulischen Kontext unter anderem folgende Fragen (vgl. hierzu auch Kiso 2020; Preckel/Baudson 2013; Ziegler/Stöger 2009):

- Welches Begabungsverständnis ist in der Interaktion handlungsleitend?
- Welchen Einfluss haben andere Heterogenitätsdimensionen auf die Entfaltung von Begabungen und verstellen gegebenenfalls den Blick auf die Potenzialentfaltung?
- Gibt es Lern- und Übungsgelegenheiten, in denen die Schüler:innen ihre Begabungen zeigen können?

Im schulischen Kontext steht beim Erkennen von Begabungen in der Regel die pädagogische Diagnostik im Vordergrund, während bei einer vermuteten Hochbegabung häufig die psychologische Diagnostik herangezogen wird. Das iPEGE (2009, S. 19) weist jedoch darauf hin, dass die Beschränkung auf die Ermittlung eines IQ-Gesamtwerts nicht ausreichend ist, da dann wichtige weitere Faktoren nicht berücksichtigt würden. Auch Lagis und Kiso zeigen auf, dass

»[das] Verständnis von Begabung als Fähigkeitspotenzial impliziert, dass Faktoren existieren, die die Begabungsperformanz positiv oder negativ beeinflussen« (Lagis/Kiso 2019, S. 7).

Daraus wird deutlich, dass sich Begabungen nicht zwingend in einer Leistungsperformanz zeigen müssen, die den gesellschaftlichen und kulturellen Maßstäben entspricht (Lagis/Kiso 2019, S. 7; Behrensen/Solzbacher 2016, S. 39). Vielmehr ist das Sichtbarwerden von Begabungen untrennbar mit den vielschichtigen Dimensionen individueller Bildungsprozesse verbunden. Dem pädagogischen Handeln der Lehrpersonen kommt daher bei der Entwicklung von Begabungen eine zentrale Bedeutung zu (Behrensen/Solzbacher 2016, S. 28).

4. Begabungen im schulischen Kontext fördern

Der Förderung von Begabungen wurde in der schulischen Praxis lange Zeit wenig Bedeutung zugemessen. Erst

»[die] Annahme, Begabung sei ein dynamischer Prozess, der von verschiedenen Faktoren abhängig sei, trug dazu bei, hemmende Sozialisationsfaktoren durch Förderung zu kompensieren. Andererseits bedeutet eine dynamische Auffassung auch, dass bereits vorhandene Begabungen der Förderung bedürfen, sollen diese beibehalten werden bzw. optimalerweise sich noch weiterentwickeln« (Lagis/Kiso 2019, S. 9).

Begabte Schüler:innen sollen ihre individuellen Begabungen entfalten, eigene Fähigkeiten herausfordern und so die »Zone der nächsten Entwicklung« (Vygotsky 1978, zit. nach Müller-Oppliger 2011, S. 61) erreichen können. Dabei sollte das Ziel dieser individuellen Begabungsförderung insbesondere die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen sein. Der schulische Erfolg ist demnach nicht das primäre Ziel der Förderung, sondern im besten Falle eine positive Konsequenz (Miceli/Fiebler 2020, S. 16).

Häufig werden die Begriffe *Begabungsförderung* und *Begabtenförderung* in der Fachliteratur gemeinsam oder auch synonym verwendet. Auch wenn beide Begriffe die Förderung beinhalten, ist der Fokus etwas unterschiedlich. Daher hat sich das iPEGE auf folgende Definitionen verständigt:

»Begabungsförderung kann verstanden werden als die systematische Entwicklung von Begabungsgrundlagen, also beispielsweise die Anregung des Denkens, der Aufbau eines gut strukturierten Gedächtnisses oder die Förderung von Interessen, Zielstrebigkeit, Arbeitshaltungen, Selbstsicherheit und Kommunikationsfähigkeit. Begabtenförderung bedeutet dann sowohl das Bemühen um das Erkennen und Fördern möglicher Potenziale von Kindern und Jugendlichen als auch die Gestaltung von differenzierten und anspruchsvollen Lernangeboten für diejenigen jungen Menschen, die sich bereits als begabt erwiesen haben.« (iPEGE 2009, S. 22)

Während demnach bei der Begabungsförderung ganz allgemein die Entwicklung und Entfaltung von Begabungen im Vordergrund stehen, werden bei der spezifischeren Begabtenförderung verstärkt die Kinder und Jugendlichen als Person in den Blick genommen. Für einen Schulentwicklungsprozess kann es daher hilfreich sein, sich im Kollegium darüber auszutauschen, was die Lehrpersonen jeweils unter diesen Begriffen verstehen und welches Ziel mit dem Schulentwicklungsprozess erreicht werden soll. Im vorliegenden Sammelband werden sowohl die Begabungs- als auch die Begabtenförderung in den Blick genommen.

5. Begabungsfördernde Schulentwicklung

Das Schaffen von Rahmenbedingungen, die die Förderung begabter und hochbegabter Schüler:innen unterstützen, setzt einen begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess voraus. Als theoretischer Bezugspunkt hat sich dabei der Grundgedanke einer Trias von Hans-Günter Rolff bewährt:

»Schulentwicklung bewegt sich dabei im Zyklus einer Trias bzw. eines Drei-Wege-Modells.« (Rolff 2007, S. 30)

Schulentwicklung ist demnach auf den drei Ebenen Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung verortet (siehe Abbildung 1 auf der nächsten Seite). Diese Ebenen greifen ineinander und bedingen sich gegenseitig, so dass eine Änderung beispielsweise im Kontext der Organisationsentwicklung immer auch Auswirkungen auf die anderen beiden Ebenen hat.

Eine Schule, die beispielsweise im Kontext der Organisationsentwicklung eine veränderte Schulkultur anstrebt, die Potenziale der Schüler:innen in den Fokus stellt und Begabungsförderung als wichtiges Element im Schulleitbild verankert, kann dies nur dann nachhaltig und aktiv im Schulleben etablieren, wenn auch eine Änderung des Unterrichts im Rahmen der Unterrichtsentwicklung stattfindet. Hierbei könnte z. B.

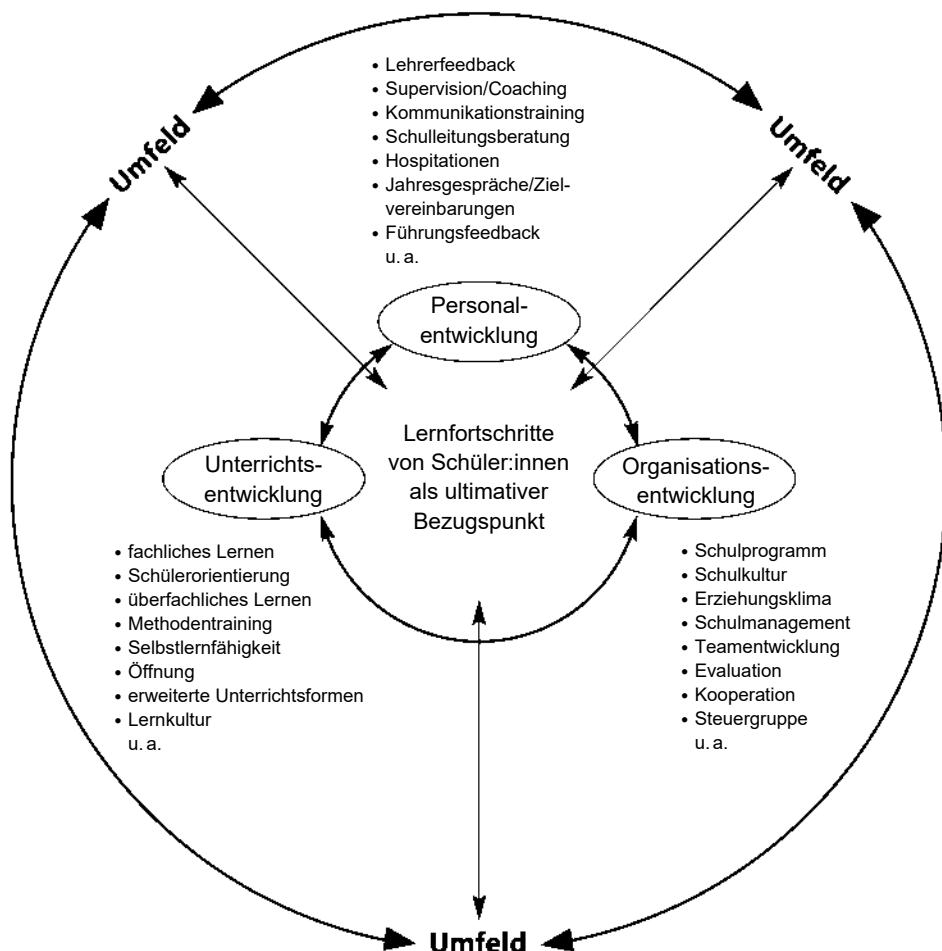


Abb. 1: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Rolff 2007, S. 30).

die Etablierung eines überfachlichen Lernens oder des selbstverantwortlichen (Projekt-)Lernens im Vordergrund stehen. Nicht zuletzt ist dann auch die zielgerichtete Personalentwicklung ein wichtiger Baustein zur Herstellung geeigneter Rahmenbedingungen, indem die Lehrpersonen für das Thema sensibilisiert werden und Möglichkeiten zur Umsetzung von Begabungsförderung erlernen.

Der absolute Bezugspunkt für alle drei Ebenen ist der Lernfortschritt der Schüler:innen (Rolff 2007, S. 30 ff.). Daher kommen die genannten Schulentwicklungsmaßnahmen nicht nur den besonders begabten, sondern allen Schüler:innen zugute und tragen so zur Herstellung einer bildungsgerechten Schulkultur bei. Da Schulen immer in einem größeren gesellschaftlichen und politischen Zusammenhang agieren, werden sie darüber hinaus auch vom Umfeld beeinflusst – positiv wie auch negativ. Deshalb ist es für eine nachhaltige Begabungsförderung zielführend, auch das Umfeld

wie z. B. Eltern, Vereine, Beratungsstellen, Jugendeinrichtungen etc. einzubeziehen und sich mit ihnen zu vernetzen.

In der Forschung (u. a. Schröck 2009; Lamprecht/Kotthoff/Maak Merki 2011; Miceli 2018; Rolff 2019) hat sich gezeigt, dass der Schulleitung eine besondere Rolle im Schulentwicklungsprozess zukommt. Mit Blick auf die begabungsfördernde Schulentwicklung haben sich bei der Prozessbegleitung vieler Schulen unter anderem folgende Gelingensbedingungen herauskristallisiert, die übergreifend auf alle drei Ebenen des Schulentwicklungsprozesses bezogen werden können:

- eine Schulleitung, die die eigene Haltung zum Thema reflektiert und Begabungsförderung zum Thema im Kollegium macht;
- eine Schulleitung, die mit dem Kollegium im Gespräch bleibt, Widerstände ernst nimmt und diese konstruktiv in den Prozess einbindet;
- Einbezug und Berücksichtigung der Interessen und Begabungen des Kollegiums bei der Planung und Durchführung von Begabungsförderungsmaßnahmen;
- Bereitstellung von entsprechenden Rahmenbedingungen, z. B. Entlastungsstunden, Schaffung von Zeitfenstern für die kollegiale Konzeptarbeit und die Planung von Projekten;
- eine Schulleitung, die für Modellversuche offen ist und akzeptiert, dass diese auch scheitern können und/oder Modifikationen notwendig sind;
- Fördern des Denkens »out of the box«, um kreative und individuelle Lösungen für die Begabungsförderung zu entwickeln;
- Wertschätzung und Anerkennung geleisteter Arbeit des Kollegiums z. B. durch Gelegenheiten, diese im Rahmen von Dienstbesprechungen, Tagen der offenen Tür etc. vorzustellen

Darüber hinaus sind bei einzelnen Themen weitere Aspekte des Schulleitungshandelns relevant, die in den jeweiligen Beiträgen dieses Sammelbands aufgegriffen werden.

6. Aufbau und Inhalt des Sammelbandes

In der Praxis stellt sich oft die Frage, wie eine gelungene Begabungs- und Begabtenförderung im Schulalltag aussieht und wie sich ein begabungsfördernder Schulentwicklungsprozess initiieren und umsetzen lässt. Der vorliegende Sammelband bündelt die Themen vom Initiieren eines begabungsfördernden Schulentwicklungsprozesses bis hin zur Verstetigung der Begabungsförderung im Rahmen einer begabungsfördernden Netzwerkarbeit, zugleich ist die Darstellung jeweils auf das praktische Handeln der Schulleitung bezogen. Neben der pädagogischen Perspektive werden auch die schulorganisatorischen Aspekte eines begabungsfördernden Schulentwicklungsprozesses in den Blick genommen und neben einer theoretischen Rahmung auch konkrete Methoden sowie praktische Beispiele dargestellt.

So ist dieses Buch ein praxisorientierter Sammelband für Schulleiter:innen, die einen begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess beginnen möchten oder sich

bereits im Prozess befinden und neue Anregungen suchen. Daher umfasst das Buch vier Teile, die sich den verschiedenen Phasen und den in der jeweiligen Phase relevanten Fragen des begabungsfördernden Schulentwicklungsprozesses widmen. Die Themen sind in drei unterschiedlichen Beitragsformen aufbereitet:

- Die *Überblicksartikel* zu Beginn jedes Buchteils führen in das jeweilige Thema ein und geben einen Überblick über die relevanten Aspekte. Darüber hinaus werden wichtige Theorien hinsichtlich des Themas einführend erläutert.
- In den *thematischen Beiträgen* werden – neben einer kurzen theoretischen Rahmung – einzelne Aspekte des Schulentwicklungsprozesses aufgegriffen und mit praktischen Umsetzungsideen und *Hinweisen für die Schulleitung* ausdifferenziert.
- In den *Praxisbeispielen* berichten Schulleitungen, Lehrpersonen und Akteur:innen aus der Praxis von ihren Erfahrungen beim begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess und zeigen auf, welche »lessons learned« sich hieraus ableiten lassen.

Die einzelnen Beiträge greifen zwar thematisch ineinander, können aber auch separat gelesen und dem individuellen Bedarf entsprechend ausgewählt werden.

Teil I: Den Wandel initiieren

Dieser Teil des Buches beschäftigt sich mit der Frage, wie der Wandel initiiert werden kann, und zeigt unter anderem auf, wie die Schulleitung einen begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess initiieren, unterstützen und steuern kann, wie die weiteren schulischen Akteur:innen mit ins Boot geholt und wie mit Widerständen umgegangen werden kann.

In ihrem einleitenden Überblicksbeitrag nehmen *Claudia Solzbacher* und *Julius Kuhl* den Begriff der Begabung in seiner Begriffsvielfalt und entsprechende Konstrukte und Modelle genauer unter die Lupe. Sie skizzieren den Wandel des Begabungsverständnisses in einem kurzen historischen Abriss und zeigen, wie schulische Führungskräfte Schulentwicklung und unterrichtliches Handeln beeinflussen können, indem sie für Begriffs- und Zielklarheit sorgen.

Hieran schließt *Niels Anderegg* in einem zweiten Überblicksbeitrag an und vertieft die Frage nach dem Schulleitungshandeln mit Blick auf das gemeinschaftliche Führen einer begabungsfördernden Schule. Neben verschiedenen Facetten des Schulleitungshandelns zeigt er mit den Modellen »Shared Leadership« und »Teacher Leadership« zwei Ansätze auf, wie dieses Handeln in der Praxis umgesetzt werden kann.

Allerdings können Entwicklungsprozesse statt einer Aufbruchstimmung immer auch Widerstände hervorrufen. Daher erläutert *Torsten Nicolaisen* in seinem thematischen Beitrag, wie Widerstände konstruktiv für den Prozess genutzt werden können und wie die Kommunikation über Veränderungen im Kollegium gelingt.

In seinem Praxisbeitrag berichtet der Schulleiter *Stefan Weih* über seine Erfahrungen während des begabungsfördernden Schulentwicklungsprozesses und darüber,

welche Rolle dabei das Schulleitungshandeln – auch und insbesondere im Umgang mit Widerständen – gespielt hat.

Teil II: Eine begabungsfördernde Schulkultur schaffen

Dieser Teil des Buches geht der Frage nach, wie eine begabungsfördernde Schulkultur geschaffen werden und eine begabungsfördernde, personorientierte *und* ressourcenorientierte Haltung Eingang in Schulkultur, Schulleitbild und Schulprogramm finden kann.

In einem einleitenden Überblicksbeitrag erläutert *Andrea Fiebler* zunächst, wie eine externe Begleitung einen wertvollen Beitrag zur begabungsfördernden Schulentwicklung leisten kann. Am Beispiel der Prozessbegleitung zeigt sie die Vor- und Nachteile der Schulbegleitung auf und benennt wichtige Voraussetzungen für deren Gelingen.

In seinem thematischen Beitrag stellt *Olaf-Axel Burow* mit der Zukunftswerkstatt eine Methode vor, wie ein begabungsförderndes Schulleitbild von der Schulgemeinschaft aktiv entwickelt und mit Leben gefüllt werden kann. Dabei beschreibt er nicht nur den Prozess selbst, sondern gibt auch praktische Anregungen, die er mit möglichen Übungen und Ablaufplänen konkretisiert.

Carolin Kiso stellt in ihrem thematischen Beitrag die Entwicklung einer ressourcenorientierten Schulkultur in den Mittelpunkt. Neben einer theoretischen Rahmung zum Verständnis der Ressourcenorientierung gibt sie auch praktische Hinweise, wie diese Perspektive in die Schulkultur getragen werden kann und welche Rolle das Schulleitungshandeln dabei spielt.

Schließlich beschreiben *Martin Kelz und Elisabeth Götz* in ihrem Praxisbeitrag die Entwicklung des Markgräfin-Wilhelmine-Gymnasium Bayreuth zu einer begabungsfördernden Schule und zu einem Kompetenzzentrum für die Region. Rückblickend rekonstruieren sie den eigenen Entwicklungsprozess und leiten daraus wichtige Erkenntnisse für die Schulleitung ab.

Teil III: Begabungsfördernde Angebote implementieren

Dieser Teil des Buches rückt die Implementierung begabungsfördernder Angebote in den Fokus der Betrachtung. Die Beiträge gehen der Frage nach, welche pädagogischen und schulorganisatorischen Aspekte bei der Erprobung und Verfestigung begabungsfördernder Konzepte und Maßnahmen berücksichtigt werden müssen.

Zunächst zeigt der Überblicksartikel von *Claudia Solzbacher und Julius Kuhl* die Notwendigkeit auf, pädagogische Beziehungen in den Fokus gelungener Schulentwicklungsprozesse zu stellen, um Potenziale suchen, finden und fördern zu können. Neben einer professionellen Haltung der Lehrpersonen sind hierfür auch pädagogisch-diagnostische Maßnahmen und eine andere Gestaltung der Lehr- und Lernarrangements erforderlich.

Jan Kwietniewski, Thomas Schamp und Andreas Terfloth beschreiben in ihrem thematischen Beitrag, wie sich ein Gesamtkonzept zum Erkennen von Begabungen in der Schule entwickeln lässt. Hierfür stellen sie verschiedene Instrumente der Diagnostik im Unterricht vor – im Kontext von Enrichment-Angeboten und im Kontext der Individualisierung – und erläutern, welche Rolle die Schulleitung bei der Entwicklung und Implementierung entsprechender Maßnahmen hat.

In ihrem thematischen Beitrag stellt *Andrea Fiebeler* anschließend dar, welche Schritte bei der Konzeption und Implementation von Enrichment-Angeboten erforderlich sind. Am Beispiel eines Drehtürkonzepts erläutert sie, welche Gelingensbedingungen in der Praxis für eine erfolgreiche Implementierung erforderlich sind und wie die Schulleitung das Kollegium bei der Entwicklung und Erprobung von Enrichment-Angeboten unterstützen kann.

Am Beispiel des selbstgesteuerten Lernens beleuchtet *Nicole Miceli* in ihrem thematischen Beitrag die Implementierung von individuellen Lehr-Lern-Arrangements und individueller Leistungsbewertung. Dabei geht sie der Frage nach, welche begabungsfördernden Unterrichts- und Organisationsentwicklungsprozesse erforderlich sind, und differenziert diese anhand von Reflexionsbeispielen und Fallbeispielen aus.

Wie die schulische Beratung von besonders und hochbegabten Schüler:innen konzeptionell angegangen werden sollte, damit sie nachhaltig, professionell und kooperativ ist, erläutert *Anne Ziesenitz* in ihrem thematischen Beitrag. Nach einer theoretischen Einbettung erörtert sie verschiedene Voraussetzungen für die Implementierung eines schulübergreifenden Beratungsangebots und beleuchtet die Rolle der Schulleitung in diesem Prozess.

Thomas Trautmann stellt in seinem thematischen Beitrag die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung einer Hamburger Grundschule dar. Anhand praktischer Beispiele leitet er sich daraus ergebende »lessons learned« und relevante Gelingensbedingungen für eine gelungene Begabungsförderung ab.

Am Beispiel des Evangelischen Gymnasium Hermannswerder stellen *Karen Blaschka und Julia Brehmer* in ihrem Praxisbeitrag dar, welche Schritte im Kontext einer begabungsfördernden Schulentwicklung notwendig sind und welche Handlungsempfehlungen sich daraus ableiten lassen, und kommen zu dem Fazit, dass es sich um einen kontinuierlich stattfindenden und fortzusetzenden Prozess handelt.

Teil IV: Begabungsförderung und Netzwerkarbeit

Der vierte und letzte Teil des Buches widmet sich der Gestaltung der Begabungsförderung in Netzwerken. Dabei wird den Fragen nachgegangen, wie begabungsfördernde Angebote entlang der Bildungsbiografie der Schüler:innen im Sinne einer durchgängigen Begabungsförderung verstetigt, erweitert und in ein Bildungsnetzwerk eingebracht werden können.

In ihrem praxisnahen Überblicksbeitrag zeigt *Nicole Miceli* den Mehrwert von begabungsfördernder Netzwerkarbeit auf und beleuchtet Chancen und Herausforderun-

gen für den Schulentwicklungsprozess. Neben einer theoretischen Einordnung wird erläutert, welche Aspekte sowohl für Aufbau und Management begabungsfördernder Netzwerke als auch für die Einbindung der Netzwerkarbeit in den Schulentwicklungsprozess relevant sind.

In einem zweiten Überblicksbeitrag betrachten *Miriam Lotze und Meike Sauerhering* die Gestaltung begabungsfördernder Übergänge. Dabei werfen sie zunächst einen Blick auf die Entwicklungsaufgaben, mit denen Übergänge für Kinder einhergehen, um anschließend zu entfalten, wie diese von Kindertagesstätten und Schulen institutionell begleitet werden und welche Rahmenbedingungen (Schul-)Leitungen schaffen können, damit der Übergang der Kinder gelingt.

Die Vernetzung zwischen Kita und Grundschule am Übergang steht auch im thematischen Beitrag von *Carolyn Kiso und Nadine Seddig* im Vordergrund. Am Beispiel eines einrichtungs- bzw. organisationsübergreifenden Drehtürmodells zeigen sie auf, welchen Beitrag dieses zur durchgängigen Begabungs- und Begabtenförderung leisten kann.

Abschließend runden zwei Praxisbeispiele zur schul- und professionsübergreifenden Netzwerkarbeit diesen Teil des Buches ab. Zunächst beschreibt *Birgit Paster* am Beispiel des Comenius-Gymnasiums Deggendorf, wie die Netzwerkarbeit entwickelt, in einem Netzwerk begabungsfördernder Schulen gestaltet und die Begabungsförderung in der Region verstetigt werden kann – in diesem Fall mit Hilfe eines Transferauftrags des bayrischen Kultusministeriums.

Danach zeigen *Sandra Behrend und Melanie Helm-Becker* am Beispiel der professionsübergreifenden Netzwerkarbeit in der Begabungs- und Begabtenförderung des Saarlands auf, welche Gelingensbedingungen für die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Schulen, Beratungsstellen und weiteren Akteur:innen der Begabungsförderung gelten und welchen Mehrwert ein solches Netzwerk für die Arbeit der Schulleitung hat.

Das übergreifende Ziel dieses Herausgeberbandes ist, die eingangs angesprochene Begabungsgerechtigkeit in begabungsfördernde Schulentwicklungsprozesse hineinzutragen und dort lebendig werden zu lassen. Er will – insbesondere für Schulleitungen – die Gelingensfaktoren und Stolpersteine beim Initiieren und der Ausgestaltung eines solchen Schulentwicklungsprozesses aufzeigen und Anregungen geben, wie eine ressourcenorientierte und individuelle Förderung der Begabungen der Schüler:innen im Schulalltag gestaltet werden kann.

Literatur

Behrensen, B. (2019): Inklusive Begabungsförderung – eine Antwort auf Bildungsherausforderungen in Zeiten von Fluchtmigration. In: Reintjes, C. / Kunze, I. / Ossowski, E. (Hrsg): Begabungsförderung und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 86–98. www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=17448 (Abruf am 23.7.2022).

- Behrensen, B./Solzbacher, C. (2016): Grundwissen Hochbegabung in der Schule. Theorie und Praxis. Inklusiv gedacht – inklusiv gemacht. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bräu, K. (2005): Individualisierung des Lernens – Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems. In: Bräu, K./Schwerdt, U. (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule, Münster: LIT Verlag, S. 129–149.
- Bräu, K. (2008): Die Betreuung selbstständigen Lernens – vom Umgang mit Antinomien und Dilemmata. In: Breidenstein, G./Schütze, F. (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179–199.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- iPEGE – International Panel of Experts for Gifted Education (2009): Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung, Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF). www.oezbf.at/wp-content/uploads/2017/09/iPEGE_1_web.pdf (Abruf am 23.7.2022).
- iPEGE – International Panel of Experts for Gifted Education (2014): Professionelle Begabtenförderung. Fachdidaktik und Begabtenförderung, Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF). www.oezbf.at/wp-content/uploads/2017/12/iPEGE_4-14-komplett-Standard_01.pdf (Abruf am 23.7.2022).
- Heller, K. A./Perleth, C./Hany, E. A. (1994): Hochbegabung – ein lange Zeit vernachlässigtes Forschungsthema. In: Einsichten. Forschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München, 1/1994, S. 18–22. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/2547/1/2547.pdf> (Abruf am 25.7.2022).
- Kiso, C. J. (2020): Begabung und Begabungsförderung aus der Perspektive von Lehrkräften. Eine Grounded Theory zu den Dynamiken der Handlungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Kiso, C./Lotze, M./Behrensen, B. (2014): Ressourcenorientierung. nifbe-Themenheft Nr. 24. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung / Forschungsstelle Begabungsförderung. www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Ressourcen_online.pdf (Abruf am 23.7.2022).
- Lagis, J./Kiso, C. J. (2019): Begabungsgerechtigkeit – eine pädagogische Einordnung. In: Kiso, C. J./Lagis, J. (Hrsg.): Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–25.
- Lamprecht, M./Kotthoff, H.-G./Maak Merki, K. (2011): Rekontextualisierungen: Schulinspektionsprozesse als indirekte Kommunikation zwischen Schulleitung und Kollegium. In: Müller, S./Pietsch, M./Bos, W. (Hrsg.): Schulinspektion in Deutschland. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht. Münster: Waxmann, S. 165–191.
- Miceli, N. (2018): Schulautonomie als Element neuer Steuerung. Rekontextualisierungen zwischen pädagogischer und struktureller Perspektive, Wiesbaden: Springer VS.
- Miceli, N. (2021): Mehr Freude am Lernen. Begabungs- und Begabtenförderung in Zeiten von Covid-19. In: SchulVerwaltung. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement (SchVw HE/RP), 26. Jg., H. 9, S. 257f.
- Miceli, N./Fiebler, A. (2020): Schulische Begabtenförderung – Potenziale erkennen und fördern. Lernen verstehen – Kompetenzen stärken, Ausgabe 3/2020. Stuttgart: Raabe.
- Miceli, N./Stiller, A.-K. (2021): Kleines Wörterbuch der Hochbegabung. Karg Hefte, Sonderheft III. Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung.
- Müller-Oppliger, V. (2011): (Hoch-)Begabung in pädagogischem Bezug zum Menschenbild. Paradigmenwechsel zu einem dialektischen Begabungsmodell. In: Hackl, A./Steenbuck, O./Weigand, G. (Hrsg.): Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung. Karg Heft 03. Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung, S. 55–68.
- Müller-Oppliger, V. (2021a): Begabungsmodelle. Entwicklungslinien und Positionen zur Erfassung des Phänomens der (Hoch-)Begabung. In: Müller-Oppliger, V./Weigand, G. (Hrsg.): Handbuch Begabung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 204–222.

- Müller-Oppliger, V. (2021b): Plurale Gesellschaft, Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. In: Müller-Oppliger, V./Weigand, G. (Hrsg.): Handbuch Begabung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 32–45.
- Preckel, F./Baudson, T. G. (2013): Hochbegabung. Erkennen, Verstehen, Fördern. München: C. H. Beck.
- Rolff, H.-G. (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2019): Wandel durch Schulentwicklung. Essays zu Bildungsreform und Schulpraxis. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schröck, N. (2009): Change Agents im strukturellen Dilemma. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen schulischer Steuergruppen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stamm, M. (2009): Begabte Minoritäten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautmann, T. (2013): Zu allem fähig und zu nichts in der Lage? Hochbegabte zwischen theoretischer Modellierung und aktiver Lebensbewältigung. In: Trautmann, T./Manke, W. (Hrsg.): Begabung – Individuum – Gesellschaft. Begabtenförderung als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 16–29.
- Vereinte Nationen (1989): Konvention über die Rechte des Kindes. www.unicef.de/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf (Abruf am 23.7.2022).
- Wagner, G. (2021): Begabungsfördernde und -hemmende Wirkungsmechanismen im Klassenkontext; in: Müller-Oppliger, V./Weigand, G. (Hrsg.): Handbuch Begabung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 418–426.
- Weigand, G./Hackl, A./Müller-Oppliger, V./Schmid, G. (2014): Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ziegler, A./Stöger, H. (2009): Begabungsförderung aus einer systemischen Perspektive. In: Journal für Begabtenförderung 9, H. 2, S. 6–31.

Teil I:

Den Wandel initiieren

Begabung – Begriffsvielfalt, Konstrukte, Modelle

Den Wandel initiieren heißt, sich auf Begriffsdefinitionen und Förderansätze zu einigen und begabungsförderliche Schulentwicklungsprozesse auf vielen Ebenen zu operationalisieren.

Der Wandel hin zu einer verbesserten Begabungs- und Begabtenförderung gelingt am besten, wenn ein Förderkonzept mit allen Beteiligten abgestimmt wird und Strukturen implementiert werden, die die Realisierung ermöglichen. Um Verantwortung für die Unterrichts- und Erziehungsqualität übernehmen zu können, müssen Lehrkräfte in einen schulweiten Konsens über die Entwicklung ihrer Schule eingebunden sein. Dazu ist es sinnvoll, zunächst den Begriff Begabung so zu diskutieren, dass die einzelnen Lehrkräfte ihre Erfahrungen und Einstellungen dazu reflektieren können. Ziel ist es, sich auf eine gemeinsame Begriffsdefinition zu einigen, die dann dem schulspezifischen Förderansatz zugrunde liegen soll. Etablierte Modelle der Begabungsförderung können hier eine Diskussionsgrundlage und damit einen konsensfähigen Rahmen für weitere Schulentwicklungsprozesse bieten.

Im Folgenden sollen begriffliche und inhaltliche Grundlagen hierfür vorgestellt und erläutert werden.

1. Was Begabung eigentlich bedeutet und wie daraus Leistung wird

Spätestens seit den 1920er Jahren wird der Begriff der Begabung regelmäßig aufgeführt (Hoyer/Weigand/Müller-Oppliger 2013, S. 8). Begabung wird seitdem auch mit älteren Begriffen wie »Gabe«, »Talent« oder »Vermögen« in Verbindung gebracht oder gar synonym zu diesen verwendet (ebd., S. 13 f.). Mehr noch als »Begabung« impliziert »Talent« die Idee einer natürlichen Gabe, die »durch Übung [...] verfeinert, aber nicht erlernt werden kann« (Lühe 1998, S. 886).

An der Wende zum 20. Jahrhundert verliert der Begriff des Talents etwas an Bedeutung: Menschen werden weniger als unterschiedlich talentiert wahrgenommen, sondern eher als für eine bestimmte Verwendung oder Leistung begabt (Wollersheim 2014, S. 23 f.). Damit rückt der gesellschaftliche bzw. ökonomische Nutzen stärker in die Debatte.

Zugleich finden sich in der Reformpädagogik zwei entgegengesetzte argumentative Verwendungen des Begabungsdiskurses. Zum einen ist man überzeugt, dass

alle Kinder Begabungen haben, die zwar höchst unterschiedlich, aber in jedem einzelnen Fall zu würdigen seien (Gurlitt 1909). Dies lenkt den Blick auf die vor allem in der Schule vernachlässigte Individualität des Kindes. Zum anderen aber wird in der Reformpädagogik »Begabung« im Zusammenhang mit Vererbungsideen gedacht (Key 1904).

Nach dem Zweiten Weltkrieg wächst allmählich der gesellschaftliche Konsens, dass aufgrund von (besonderer) Leistung ein klassen- bzw. schichtunabhängiger Zugang zu Bildung und Kultur erst möglich werde (Heckhausen 1974). Die ideologische Festlegung individueller Leistung als Ergebnis von Begabung oder Anstrengung wird durch das Verständnis von Leistung als Produkt der Wechselbeziehung zwischen Begabung und Anstrengung überwindbar. Leistung im Verbund mit Begabung wird in diesem Kontext zur Grundlage für den individuellen sozialen Aufstieg wie für eine demokratisch verfasste Gesellschaft, in der ererbte Herkunftsprivilegien immer weniger mit den errungenen Werten von Freiheit, Gleichheit und gesellschaftlicher Solidarität vereinbar sind.

Konsequenterweise wird die »Tüchtigkeit« für diejenigen, die nicht aufgrund ihrer familialen Herkunft Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen und darauf aufbauenden beruflichen Perspektiven haben, »zum legitimatorischen Prüfstein für die Berechtigung des Begabtenaufstiegs« (Wollersheim 2014, S. 25). Interessant ist, dass eine Beschränkung des sozialen Aufstiegs mit dem gleichen Argument vertreten wurde: »Man forderte im Sinne strikter Bildungsbegrenzung, die ›wirklich Begabten‹ zu finden und zu fördern« (ebd.). Ihre Identifikation, Selektion und angemessene Beschulung war das Ziel.

Dabei wurde der Zusammenhang zwischen Leistung und Herkunftsmilieu bereits früh offenbar, aber völlig unterschiedlich interpretiert (Wollersheim 2014, S. 25). So diente die Auffassung, Begabung sei physisch vererbt, bis in die 1960er Jahre zur Rechtfertigung eines mehrgliedrigen, wenig durchlässigen Schulsystems, das Kindern unterer sozialer Schichten nur in Ausnahmefällen einen sozialen Aufstieg ermöglichte. Schließlich erhielten Begabungen und ihre Förderung mit der Debatte um die möglicherweise anstehende »Bildungskatastrophe« (Picht 1964) und um ein gesetzlich zu zementierendes Bürgerrecht auf Bildung (Dahrendorf 1965) besondere gesellschaftliche Aufmerksamkeit.

1.1 Begabung als pädagogischer Begriff

Basierend auf der Feststellung, dass die Frage des Ursprungs von Begabung im Spannungsfeld zwischen Anlage und Sozialisation ungeklärt sei, formulierte der Pädagoge Heinrich Roth »einen pädagogischen Begabungsbegriff« (Roth 1952, S. 398), der den schulischen Prozessen der »Aneignung, Beherrschung und Vollendung tatsächlicher Leistungsformen unserer Daseinsbewältigung und Kulturbetätigung« (Roth 1952, S. 395) gerecht werden sollte. Mit Kritik an der damaligen psychologischen Begabungsforschung, die sich zur Intelligenzforschung verengt habe, plädierte er dafür,

sich pädagogisch darauf zurückzubedenken, dass Begabung etwas »bedeutend Komplexeres [sei] als Intelligenz« (ebd.).

Die Leistung von Heinrich Roth besteht darin, im Rahmen seiner integrativen pädagogischen Anthropologie (Roth 1969) einen integral-dynamischen Begabungsbegriff entwickelt zu haben. Dadurch gelang es ihm in einer Zeit des politischen Umbruchs, nicht nur die den Nationalsozialismus überdauernden verkürzten Vererbungstheorien, sondern auch die in sozialistischen Traditionen verankerten, oftmals eindimensionalen Milieutheorien zu überwinden. Lernen und Entwicklung wurden so als Prozesse fassbar, an denen die drei Faktoren »Erbe, Umwelt und das Ich« (Roth 1966, S. 263) in einem komplexen Wechselspiel beteiligt sind. Für Roth (1973, S. 129 ff.) ist Begabung die »Möglichkeit zu Endleistungen bestimmter Art und Höhe«, während er Intelligenz als eine »Anfangsleistung neuen Aufgaben gegenüber« beschreibt. Damit kommt der Lernumwelt (Roth 1952) und dem pädagogischen Handeln als Prozess der Begabungsentfaltung und -förderung eine entscheidende Rolle zu.

Mit dieser Auffassung ist Heinrich Roth einer der Ersten, für die der Mensch durch Auseinandersetzung mit der Umwelt zu dem wird, was er ist. Roth verortet Begabungsförderung als Konzept in einem Lehr-Lern-Arrangement, in dem das aktive »Begaben« aller Schüler:innen größeres Gewicht erhält als etwaige anlagebedingte Lern- und Leistungsvoraussetzungen. Diese Achtung der einzelnen Schüler:innen in ihrer grundsätzlichen Verschiedenheit verhindert die damals üblichen stigmatisierenden Merkmalszuschreibungen »unbegabt, begabt, hochbegabt« und ist eine wichtige Grundlage für die heutige Heterogenitätsdebatte und die Entwicklung eines Konzepts inklusiver Begabungsförderung. Der Individualität jedes Kindes so gerecht wie möglich zu werden kann natürlich angesichts politischer und institutioneller Rahmenbedingungen rasch an Grenzen stoßen. Umso wichtiger ist es, auch im Kontext der Begabungsentwicklung das Spektrum der vielfältigen Faktoren zu berücksichtigen, von denen die individuelle Begabungsentfaltung abhängt.

Mit der Gründung des Deutschen Bildungsrates im Jahr 1966, dem auch Heinrich Roth angehörte, wurde in Westdeutschland die Auseinandersetzung um Entwicklung und Veränderbarkeit menschlicher Begabungen als ein von vielen Faktoren abhängiges Wechselspiel und eine daran anknüpfende breite schulische Förderung bildungspolitisch relevant. Gleichwohl galt vielen Lehrkräften die Förderung besonders begabter Kinder lange Zeit als »Luxusthema« (Solzbacher 2007, S. 192). Dies ändert sich möglicherweise mit der im letzten Jahrzehnt unter anderem im Zusammenhang mit Integration und Inklusion geführten Debatte: Die (Wunsch-)Vorstellung einer grundlegenden Akzeptanz und Erweiterung der Heterogenität von Lerngruppen in allen Schulformen löst immer mehr die Vorstellung einer Homogenität im gegliederten Schulwesen ab.

Nicht zuletzt entwickelte sich aus dieser Konfrontation die Idee einer breiten Förderung begabter wie hochbegabter Schüler:innen im Sinne einer Stärkung individueller Förderung. Auch Hochbegabte werden nun weniger als homogene Gruppe gesehen, sondern unter Berücksichtigung ihrer je »spezifischen Lernvoraussetzun-

gen, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten« als Individuen (Solzbacher et al. 2012, S. 31). Dies umfasst auch Überlegungen zu multifaktoriellen Einflüssen auf Begabung und Hochbegabung (Heller/Perleth 2007; Mönks 2006) und die Suche nach geeigneten Wegen der Diagnostik und Förderung sowie geeigneten Rahmenbedingungen für die Gruppe der Hochbegabten (Ziegler 2008; Mönks 2006; Heller 2001).

Hochbegabung wird heute zumeist in Anlehnung an Heller (2001) als individuelles Fähigkeitspotenzial für überdurchschnittliche und außergewöhnliche individuelle Leistungen verstanden, das im Falle eines eng definierten Gebietes eben auch als Spezialbegabung oder einseitiges Talent gelesen werden kann. In dieser Lesart haben talentierte Menschen eine besonders günstige Kombination von kognitiven Basis- und Persönlichkeitsfaktoren. Andernorts wird Talent als überdurchschnittliche und zumeist auf einen bestimmten Ausdrucks- und Leistungsbereich bezogene Begabung (z. B. Sport, Musik oder bildende Kunst) verstanden.

Das »International Panel of Experts for Gifted Education« (iPEGE) beschreibt **Begabung** allgemein als das gesamte Leistungsvermögen einer Person. Konkret »ist mit Begabung der jeweils individuelle Entwicklungsstand der leistungsbezogenen Potenziale gemeint, also jener Voraussetzungen, die bei entsprechender Disposition und langfristiger, systematischer Anregung, Begleitung und Förderung das Individuum in die Lage versetzen, sinnorientiert und verantwortungsvoll zu handeln und auf Gebieten, die in der jeweiligen Kultur als wertvoll erachtet werden, anspruchsvolle Tätigkeiten auszuführen« (iPEGE 2009, S. 17).

Wenn Begabte Personen sind, die sich von der Vergleichsgruppe durch ein höheres Leistungsvermögen und durch größeres Förderpotenzial auszeichnen (iPEGE 2009, S. 18,) dann muss dem immer attestierten stärkeren Wissensdurst – auch wenn dieser in der Schule nicht immer direkt sichtbar ist –, dem höheren Lerntempo und der größeren Lernfähigkeit Rechnung getragen werden. Begabte Schüler:innen bedürfen einer besonderen, d. h. speziellen Unterstützung.

1.2 Das Verhältnis von Begabung und Leistung

Der Begriff der Leistung taucht in vielfältigen Alltagskontexten und unterschiedlich bewertet auf:

- *Leistungsgesellschaft* – oft negativ als den Einzelnen belastend konnotiert;
- *an die Leistungsgrenze gehen* – oft positiv im Kontext sportlicher Anstrengung;
- *Leistungsbereitschaft zeigen* – oft als Forderung zu erhöhtem Einsatz oder Lob über hohen Einsatz;
- *Leistungsbewertung* – als Umsetzung verbindlicher Standards, als Schulnoten und in Arbeitszeugnissen;
- *Leistung muss sich lohnen* – gelegentlich als politischer Slogan gegen die Angleichung von Löhnen und Gehältern und gegen Transferzahlungen.

Immer aber geht es auch um den Zusammenhang von Begabung und Leistung, wobei Letztere geradezu als Kern demokratischer Gesellschaften den Zugang zu Bildung und Kultur sowie den Aufstieg in bestimmte Statusgruppen schichtenunabhängig ermöglicht. Wenn Begabung nach Heller (2001) ein individuelles Fähigkeitspotenzial ist, kann sich daraus Leistung ergeben, muss aber nicht. Ist also die Übersetzung von Begabung in Leistung gelungen, wenn jemand als Jugendliche:r einen besonders guten Schulabschluss erzielt oder als Erwachsene:r besonders viel Geld verdient? Gerade in Zusammenhängen der Entlohnung – sei es finanziell, sei es in Form von Abschlüssen oder Noten – ist der Verweis auf Leistungen oftmals nebulös und von Widersprüchen und ideologischen Aufladungen gekennzeichnet (Distelhorst 2014).

Beispielhaft seien hier Unterschiede bei der elterlichen Hilfe zur Bewältigung des Schulalltags genannt. Wenn ein Kind morgens allein aufsteht, sich ein Frühstück macht, seine Schultasche packt, pünktlich in der Schule erscheint und ohne elterliche Unterstützung einen Schulwechsel von der Realschule zum Gymnasium arrangiert, ist schnell vorstellbar, dass ein solches Kind erheblich mehr Aktivitäten, Disziplin, Organisation und vieles mehr aufbringen muss als ein Kind, dessen Eltern ihm mit Rücksicht auf Pubertät und schulische Anforderungen vieles abnehmen. Beide Kinder müssen augenscheinlich ganz unterschiedliche Leistungen erbringen, allein um den schulischen Alltag zu organisieren (Behrens/Solzbacher 2016). Das verweist auf grundsätzliche Schwierigkeiten bei der Bewertung und dem Vergleich von Leistungen, weshalb Ernst A. Hany folgende psychologische Annäherung an den Leistungsbegriff vorschlägt: Von Leistung könne gesprochen werden,

»wenn eine Person die eigenen Kapazitäten mobilisiert, um eine Aufgabe zu bewältigen, für deren Ergebnis ein Gütemaßstab als verbindlich gesetzt wird« (Hany 2012, S. 38).

Diese Definition weist darauf hin, dass die Wahrnehmung von Leistung immer auch an gesellschaftliche Sichtweisen gebunden ist; schließlich hängt es »von den Gütemaßstäben der Gesellschaft ab [...], was als Leistung definiert wird« (ebd.), was also der Gesellschaft und daraus folgend den Beurteilenden etwas wert ist. Mit dieser Definition kann man die engen Grenzen eines vermeintlich objektiven Leistungsbegriffs – der ohnehin keiner Prüfung standhält – überwinden, weil der Blick stärker auf den Prozess der Mobilisierung eigener Kapazitäten gelenkt wird statt auf die Bewertung des Leistungsprodukts.

Damit wird Begabungsförderung zu einem wesentlichen Moment der Gestaltung von Bildungsprozessen. Eine Schule, die allen Kindern gleichermaßen gerecht werden will, muss die individuelle »Zusammensetzung« von Begabungen eines jeden Kindes als einmalig und besonders anerkennen. Damit steht das Kind oder der/die Jugendliche selbst mit allen Bedürfnissen und Besonderheiten im Zentrum des pädagogischen Denkens und Handelns, was eine fundierte pädagogische Diagnostik ebenso wie pädagogische Konsequenzen für die Gestaltung von Bedingungen des Lehrens und Lernens verlangt (Weigand et al. 2014, S. 30).

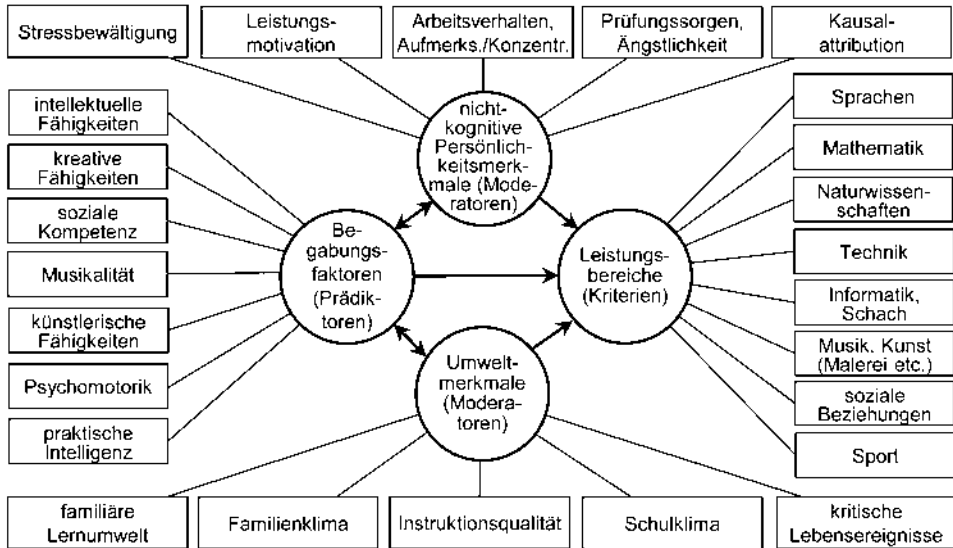


Abb. 1: Münchner Hochbegabungsmodell (nach Heller/Perleth 2007)

Ein Modell, mit dessen Hilfe das Zusammenwirken von Begabungsdimensionen mit weiteren Persönlichkeits- und Umweltmerkmalen bei der Erbringung schulischer Leistungen deutlich wird, ist das Münchner Hochbegabungsmodell (Abbildung 1). Das Modell macht deutlich, dass selbst außerordentliche Fähigkeiten oder eine hohe Intelligenz allein nicht genügen, um eine entsprechende Leistung zu verwirklichen. Es handelt sich vielmehr um ein komplexes Zusammenspiel von individuellen Potenzialen und Interaktionen mit der Umwelt. Dabei sind die Wechselwirkungen zwischen internen Anlagefaktoren und externen Sozialisationsfaktoren als kontinuierlicher Wechselprozess zu verstehen, der darüber entscheidet, ob und wie Begabungen in spezifische Leistungen umgesetzt werden können.

Der wissenschaftliche Beitrag des Münchner Hochbegabungsmodells besteht darin, genauer zu benennen und empirisch zu belegen, welche Variablen für die Übersetzung von Fähigkeitspotenzialen in Leistungsprodukte verantwortlich sind. Schnell wird erkennbar, dass diese Bedingungen nur in den seltensten Fällen optimal sind. Selbst außergewöhnlich hohe Begabungen lassen sich nur dann in Leistung umsetzen, wenn das komplexe Zusammenspiel mehrerer Faktoren gelingt (Behrens/Solzbacher 2016, S. 41). Mit fortlaufender Forschung wurden diese Faktoren immer genauer spezifiziert (Heller/Perleth 2007). Die Komplexität des Modells ermöglicht eine differenzierte Betrachtung des Entwicklungsgefüges hochbegabter Schüler:innen. Wie betont, ist das Modell als Aufschlüsselung der Interaktion von Anlage und Umwelt zu lesen, wobei

»individuelle Faktoren (Motivation, Interessen, Arbeits- und Lernstrategien, Wille und Ausdauer, Stressbewältigung usw.) sowie Umweltfaktoren (anregendes Familien- und Klassenklima, hohe Instruktionsqualität oder kritische Lebensereignisse usw.) eine wichtige Rolle

[einnehmen], damit Begabung in Gestalt von Leistung zutage treten kann« (Hoyer/Weigand/Müller-Oppliger 2013, S. 69).

Um insbesondere die Wechselwirkung zwischen nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmalen und Umweltmerkmalen (Moderatoren) darzustellen und zu betonen, dass diese im Münchner Modell noch nicht direkt miteinander verbunden sind, schlugen die Autor:innen dieses Beitrags vor, einen Pfeil zwischen beiden einzufügen, der das Aktionsfeld von Pädagog:innen deutlich markiert (senkrechter Doppelpfeil im Zentrum von Abbildung 2). Darüber hinaus sollte auch die Beziehung zwischen Begabungsfaktoren und Leistungsbereichen nicht weiter als Einbahnstraße konzipiert sein (d.h. von der Begabung zur Leistung), denn die Umsetzung von Begabung in Leistung hat eine entscheidende Rückwirkung auf die Entfaltungsbilanz des Begabungspotenzials (waagerechter Doppelpfeil im Zentrum von Abbildung 2).

Beide Ergänzungen zusammengekommen heben die Prozesshaftigkeit der menschlichen Entwicklung und damit auch die Einflussmöglichkeiten der Pädagogik deutlicher hervor und befreien den Leistungsbegriff von seiner einseitigen Vereinnahmung durch zweckorientierte (z. B. gesellschaftliche) Interessen. Schüler:innen darin zu unterstützen, dass aus ihrem momentan abrufbaren Begabungspotenzial – also der zum jeweiligen Zeitpunkt »entwickelten Begabung« – Leistung wird, wirkt motivierend und stimulierend auf die weitere Begabungsentwicklung zurück (waagerechter Doppelpfeil in Abbildung 2) und sieht Begabungsentfaltung immer auch im Kontext von Leistungsermöglichung.

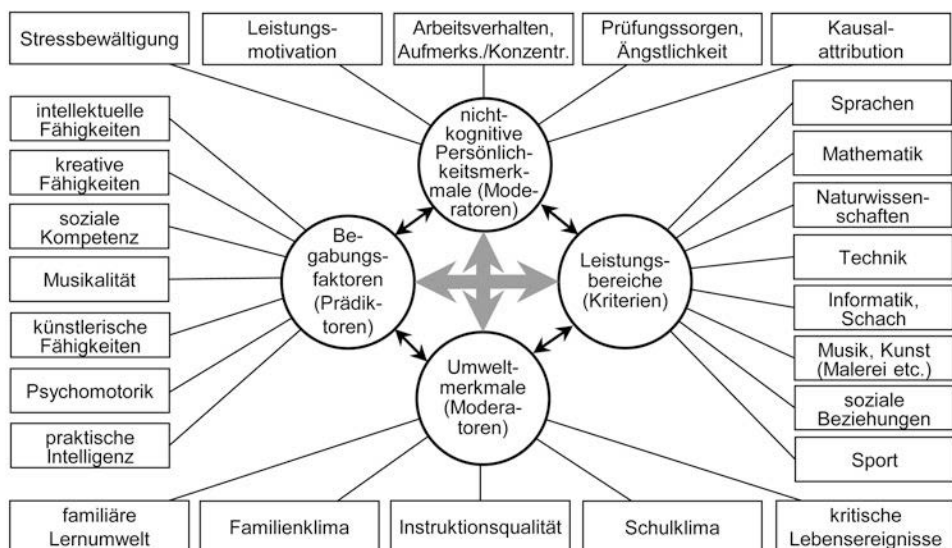


Abb. 2: Münchner Hochbegabungsmodell (nach Heller/Perleth 2007) mit Ergänzungen von Solzbacher/Kuhl (graue Doppelpfeile im Zentrum)

Dieses Modell könnten Schulleitung und Kollegium diskutieren, damit nicht zuletzt bestimmte Auffassungen über Begabung sichtbar und einzelnen Kolleg:innen vielleicht erstmals bewusst werden.

1.3 Das Drei-Ebenen-Modell der Begabungsentwicklung – wie sich Begabung entfalten kann

Die in Abbildung 2 ergänzten zentralen Doppelpfeile differenzieren und dynamisieren den Begabungsbegriff. Umweltmerkmale wie familiäre Lernumwelt, Instruktionsqualität, kritische Lebensereignisse etc. beeinflussen nicht nur die Entstehung »nichtkognitiver« Persönlichkeitsmerkmale wie Stressbewältigung, Leistungsmotivation, Prüfungsängste etc., die wiederum auch auf die Umwelt zurückwirken (waagerechter Doppelpfeil). Der von Kurt Heller etwas unglücklich gewählte Begriff »nichtkognitiv« verweist auf die vorherrschende Rolle von emotionalen und motivationalen Prozessen, die allerdings keineswegs »nichtkognitiv« in dem Sinne sind, dass sie nicht von kognitiven Prozessen abhängig wären.

Über die bereits von Heller dargestellten spezifischen Begabungsfaktoren hinaus betrachten wir die an der Begabungsentwicklung beteiligten Prozesse differenzierter (siehe Abbildung 3). Wir unterscheiden unter anderem ein mit objektiven Methoden kaum oder nur in Ausschnitten messbares latentes *Fähigkeitspotenzial* (maximale Begabung), das durchaus auch eine genetische Komponente haben kann (»angeborene Begabung«), und eine aus den konkreten Umwelteinflüssen resultierende unter günstigen Umständen momentan abrufbare Begabung (»entwickelte Begabung«).

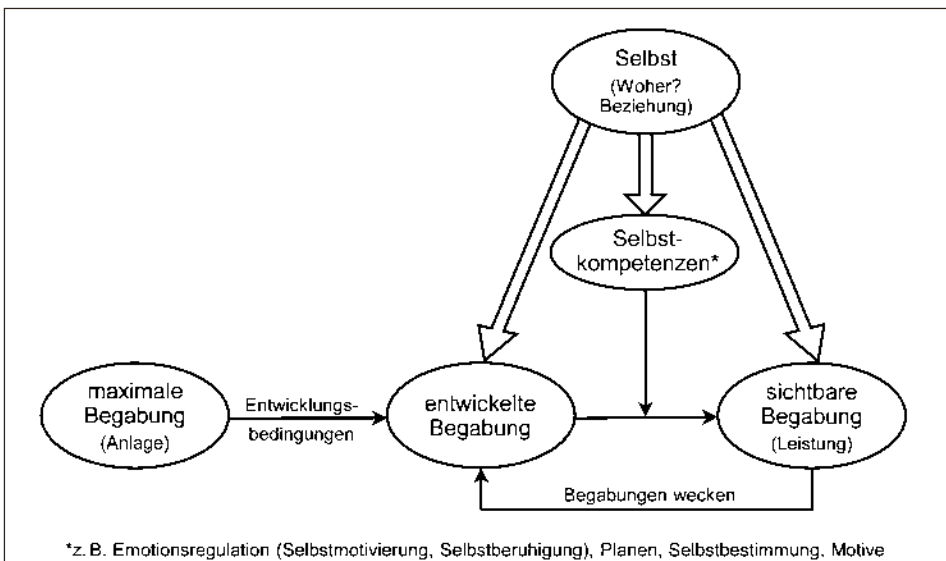


Abb. 3: Das Drei-Ebenen-Modell der Begabungsentwicklung nach Kuhl

Solche »günstigen Umstände« sind vor allem die in Abbildung 1 oben als »nicht-kognitiv« benannten Persönlichkeitsmerkmale, deren Umfang heute allerdings sehr viel differenzierter diagnostiziert werden kann (Kuhl/Henseler 2017). Wir nennen sie im Folgenden »Selbstkompetenzen«.

Zu Selbstkompetenzen gehören unter anderem die Fähigkeiten, negative Emotionen »selbstständig« herunterzuregulieren (Selbstberuhigung) oder die eigene Motivation bei unangenehmen Vorsätzen auch ohne externe Unterstützung heraufzuregulieren (Selbstmotivierung), bis hin zur Fähigkeit, sich auf die jeweils anstehende Aufgabe selbstbestimmt und intrinsisch motiviert einzulassen (Deci/Ryan 2000; Kuhl/Koole 2005). Diese und weitere Selbstkompetenzen werden nicht nur deshalb mit dem Begriff des *Selbst* benannt, weil sie sozusagen »von selbst« einsetzbar sind, also ohne äußere Hilfe. Ein weiterer Grund für diese Begriffswahl liegt darin, dass mit dem »Selbst« ein neuropsychisches System bezeichnet wird, das in seiner Funktionsweise heute sehr differenziert beschrieben und operationalisiert werden kann (Kuhl 2019; Kuhl/Quirin/Koole 2015).

Das **Selbst** lässt sich als ein ausgedehntes, weitgehend unbewusst operierendes Netzwerk persönlich bedeutsamer Erfahrungen beschreiben, das eigene (aber auch fremde) Handlungsmöglichkeiten, Lösungsoptionen, Bedürfnisse, Werte und Fähigkeiten mit Emotionen und Körpersignalen integriert.

Selbstwachstum hängt maßgeblich von den Beziehungserfahrungen mit persönlich bedeutsamen anderen Personen ab: Wenn Bezugspersonen auf Selbstäußerungen des Kindes prompt, angemessen und feinfühlig reagieren, beruht Selbstwachstum wesentlich darauf, dass erlebte externe Regulation (z.B. Ermutigung, Beruhigung oder Widerspiegelung) verinnerlicht, d.h. in ein wachsendes Selbstsystem integriert wird, so dass die jeweilige Regulationserfahrung immer mehr »von selbst« eingesetzt werden kann (Kuhl/Künne/Aufhammer 2011). Die Erforschung der neurobiologischen Grundlagen der Emotionsregulation und anderer Selbstkompetenzen hat gezeigt, dass die hier besonders relevanten Hirnstrukturen (der Hippocampus und die von ihm abhängigen Netzwerke der Hirnrinde, insbesondere das Selbst) eine enorme Plastizität aufweisen. Dies bedeutet auch, dass selbstregulatorische Defizite von Kindern mit sozial benachteiligten Entwicklungsbedingungen auch später noch durch den Einfluss pädagogischer Fachkräfte ausgeglichen werden können.

Die Bedeutung der Selbstkompetenzen für die Begabungsentfaltung ist leicht einzusehen: Sie bestimmen das Ausmaß, in dem die entwickelte Begabung zum jeweiligen Zeitpunkt in Leistung umgesetzt und damit weiterentwickelt werden kann. Dieser Umstand hat die wichtige praktische Implikation, dass zwischen maximaler, entwickelter und sichtbarer (d.h. in Leistung umgesetzter) Begabung unterschieden werden kann (siehe Abbildung 3 oben).

Dies vermag die klassische Begabungsdiagnostik schon deswegen nicht zu leisten, weil eine umfassende Diagnostik aller denkbaren Spezialbegabungen eine Utopie ist, aber auch weil die üblichen Testverfahren diese Differenzierung nicht garantieren.

Dagegen können Selbstkompetenzen heute durchaus erfasst und gefördert werden (Kuhl/Henseler 2017): Je mehr wir uns auf die Förderung von Selbstkompetenzen konzentrieren, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind seine Begabungen in Leistung umsetzt, dadurch für sich selbst und andere erkennbar macht und mehr und mehr entfaltet. Je genauer die individuellen Entwicklungspotenziale und der Förderbedarf eines Kindes ermittelt sind – sei es durch eine professionelle Diagnostik oder durch geschulte Beobachtung (Renger/Kuhl 2017) –, desto konkreter können die Maßnahmen beschrieben werden, die auch von Lehrkräften angewandt werden können (Kuhl 2022).

Das bedeutet aber auch, dass die Förderung von Selbstkompetenzen in der Schule im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses bewusster gestaltet werden müsste, indem bei der Auswahl schulischer Ansätze und Instrumente immer wieder auch deren Tauglichkeit für die Selbstkompetenzsteigerung mitreflektiert wird (Kuhl/Solzbacher/Zimmer 2017) – dies wird in unserem Beitrag »Potenziale suchen, finden und fördern als Ziel der Schulentwicklung« (S. 128 in diesem Band) vertieft. Als Beispiel für einen solchen Schulentwicklungsprozess kann das Doppelprojekt »Karg Campus Hessen« und »Potenziale profilieren« des Hessischen Kultusministeriums (2018) genannt werden.

2. Wie Führungskräfte Schulentwicklung und das unterrichtliche Handeln beeinflussen

2.1 Begabungsförderung ist eine Frage der Bildungsgerechtigkeit

Eine ausgewogene Förderung objektiver und subjektiver Selbstkompetenzen im Rahmen der Lehrer-Schüler-Interaktion kann umso eher die angestrebten Fördereffekte haben, je günstiger die institutionellen Rahmenbedingungen gestaltet werden.

Individuelle Förderung hat durch die Vereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2006 ein besonderes Gewicht bekommen, zumal damit die Erwartung verbunden ist, dass ein Paradigmenwechsel in der Arbeit an deutschen Schulen eingeleitet würde: »Die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler sowie das frühzeitige Erkennen ihrer Stärken und Schwächen« (KMK 2006, S. 1) sei eine entscheidende Voraussetzung für das Prinzip »Fördern und Fordern«. Seitdem wurden Lehrkräfte mit den Erlassen der einzelnen Bundesländer zur Umsetzung dieses Beschlusses immer wieder ausdrücklich dazu aufgefordert, in ihrem Unterricht jedem einzelnen Kind und jedem/jeder Jugendlichen auch innerhalb des Klassenverbandes gerecht zu werden und vermehrt entsprechende Unterrichtsformen einzusetzen (Solzbacher 2008). Dem traditionellen Prinzip der schulischen Selektion im Rahmen eines mehrgliedrigen Schulsystems wurde damit erstmals eine gänzlich andere Logik entgegengesetzt.

Pädagogisch etwas anders akzentuiert als das Prinzip der KMK ist die häufig zu lesende Formulierung »Fördern durch Fordern«, die gleichermaßen in der Förderpädagogik und in der Begabungsförderung verwendet wird (vgl. z. B. das »Forder-

Förder-Projekt« des ICBF Münster; Fischer 2014). Diese Formulierung verweist darauf, dass Fordern nicht als Gegensatz zum Fördern zu verstehen ist, sondern als ein integrales Moment der Förderung.

Verstärkt kam neben dem Fördern auch das unbedingt notwendige Fordern in die pädagogische Diskussion, als in groß angelegten Untersuchungen – neben dem schlechten Abschneiden sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher – auffiel, dass in Deutschland vergleichsweise wenig Schüler:innen die mit unterschiedlichen Testverfahren ausgeloteten höchsten Kompetenzstufen erreichten (Schneider/Stumpf/Preckel 2014). Der internationale Vergleich der Schulsysteme führte im Ergebnis zu der Überzeugung, dass mit Hilfe einer auf das Individuum ausgerichteten Förderung auch Begabungen besser erkannt und gefördert werden können (Behrensen/Solzbacher 2016). Seitdem wurde Begabungsförderung deutlicher auch als Persönlichkeitsförderung verstanden und eine wichtige Frage von Bildungsgerechtigkeit (vgl. dazu Kunze/Reintjes/Ossowski 2019).

Dieses Paradigma eignet sich auch für die 2008 begonnene Umsetzung des von den Vereinten Nationen (2006) beschlossenen Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderung, das unter anderem eine gleichberechtigte Bildungsteilhabe *aller* Kinder beinhaltet. Besonders im deutschsprachigen Diskurs um Inklusion wird deutlich, dass die Debatte um Inklusion zu einer Debatte um Ungleichheit und Verschiedenheit in vielerlei Hinsicht ausgeweitet werden kann:

»Die Etablierung des Paradigmas individueller Förderung bedeutet für die Förderung Hochbegabter an regulären Schulen zunächst, ihren Anspruch ernst zu nehmen und innerhalb des regulären Unterrichts passende Lernangebote vorzuhalten, also – richtig verstanden – inklusiv zu beschulen. Darüber hinaus sind ihre individuell höchst unterschiedlichen spezifischen Voraussetzungen, Bedürfnisse, Lernwege, Lernziele und Lernmöglichkeiten zu berücksichtigen. Daraus ergeben sich Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung bestehender Ansätze der Hochbegabtenförderung, die dabei das Terrain einer (teil-)separierenden Förderung verlassen und sich in heterogene Settings einfügen, in denen breiter gedacht und gestaltet wird.« (Behrensen/Solzbacher 2016, S. 73)

Insofern ist die aktuelle Umsetzung von Inklusion in der Schule noch sehr verkürzt, da Begabungs- und Begabtenförderung mitunter fast als Gegensatz zu Inklusion betrachtet zu werden scheint.

Die aufgeführten bildungspolitischen Forderungen sind nach der Mehrebenentheorie von Helmut Fend (2006) auf der Makroebene angesiedelt. Sie bilden die »Grobplanung von Lernprozessen in Bildungsgänge mit bestimmten Eingangsvoraussetzungen und Abschlüssen« (Fend 1981, S. 65) ab. Dazu gehören »Verfassungsgesetze, Schulgesetze, Bildungspläne, Bildungsgangregelung, Abschlussregelung, Zertifizierung, Schulverwaltung und Instrumente der Qualitätssicherung« (Fend 2008, S. 17), also unter anderem auch das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (Vereinte Nationen 2006) und die jeweiligen landesspezifischen Erlasse zur individuellen Förderung. Nach Maßgabe der Schulverwaltung bzw. -aufsicht ist die Umsetzung dieser Regelungen dann Aufgabe der Mesoebene, nämlich der Einzel-

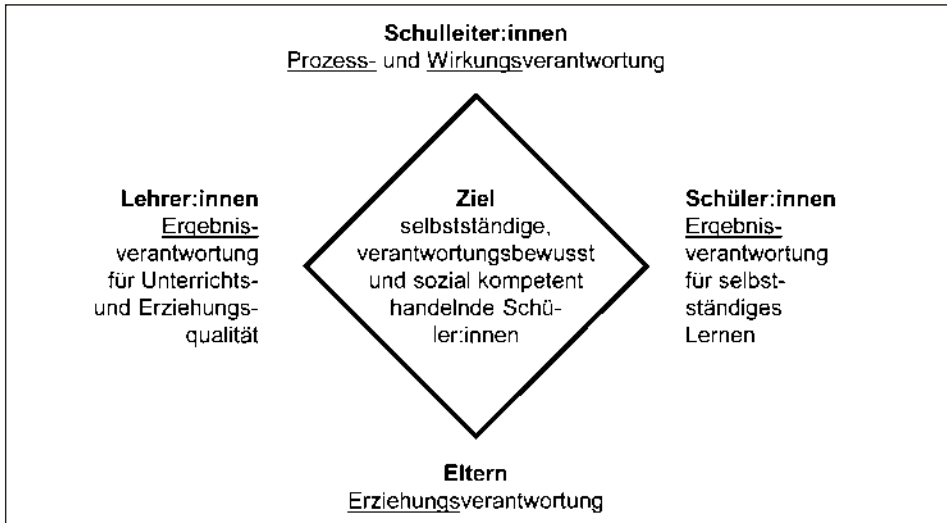


Abb. 4: Wer ist innerhalb der Schule für die Qualität verantwortlich? (nach Lohmann/Minderop 2008, S. 74)

schule als Verantwortungsgemeinschaft mit der Kernaufgabe der »Organisation von Unterricht in Raum und Zeit, in Schulklassen und Unterrichtsstunden« (Fend 2008, S. 156). Die unterrichtlichen Tätigkeiten, die individuelle Förderung konkretisieren, sind der Mikroebene zuzuordnen (Fend 2008).

Fend beschreibt mit seiner Differenzierung der Ebenen unterschiedliche Regulierungsinstrumente, Handlungsformen und Akteur:innen sowie deren Zusammenhänge und Abhängigkeiten. So stellt sich die Vorgabe zur Gestaltung inklusiver Schulen, in deren Rahmen auch eine verbesserte Begabungsförderung aller Kinder und Jugendlichen erfolgen soll, vornehmlich als ein Problem auf der Meso- und Mikroebene dar, muss also von Schulleiter:innen und Lehrkräften geleistet werden. Deren erfolgreiches Zusammenwirken – auch mit den Erziehungsberechtigten und Bildungspartnern im Umfeld der Schule – ist ein zentraler Gelingensfaktor.

Nicht zuletzt geht es hier um die Frage der Verantwortung. Nach Lohmann/Minderop (2008) stellt sich das Verantwortungsgefüge innerhalb der Schule wie in Abbildung 4 gezeigt dar. Nach diesem Modell haben Schulleiter:innen die Verantwortung für die schulischen Prozesse und ihre Wirkungen; dazu gehören auch die Maßnahmen zur individuellen Förderung mit dem Ziel der Entfaltung der Begabungen aller Schüler:innen.

2.2 Begabungsförderung ist Führungsaufgabe

Mit der Eigenverantwortung bzw. Selbstständigkeit von Schulen ist den Führungskräften die Verantwortung für die Qualität übertragen, die nicht zuletzt auch von unterschiedlichen Führungsstilen abhängt (Hofmann/Carmignola 2021); diese wie-

derum bedingen die Prozessverläufe und auch die erfolgreiche Umsetzung. In der Regel steuern Schulleiter:innen die Schulentwicklung unter anderem mit Zielklärung, Maßnahmenplanung, Teambildungs- und Feedbackstrukturen. Ein Instrument, in dem dies zum Ausdruck kommt, ist ein gemeinsames Schulprogramm, das kontinuierlich weiterentwickelt wird und den Willen des Kollegiums widerspiegelt – mit einer darauf fußenden Schulkultur. Dies gelingt nur mit genügend Zeit und Unterstützung sowie dem Respekt vor der Individualität der einzelnen Lehrer:innen – schließlich kann von ihnen die Verantwortungsübernahme für die Unterrichts- und Erziehungsqualität eher erwartet werden, wenn sie in einen schulweiten Konsens über die Entwicklung ihrer Schule eingebunden sind.

Ist inklusive Begabungsförderung als Leitziel anerkannt, müssen entsprechende Maßnahmen abgestimmt und die dazu notwendigen Strukturen durch die Führungskräfte zur Verfügung gestellt werden.

Wir erinnern uns – Schulentwicklung ist **begabungsförderlich**, wenn sie insbesondere Folgendes ernst nimmt:

- ☒ die Schaffung anregender Lernumgebungen;
- ☒ eine größtmögliche Differenzierung bei der Formulierung von Aufgaben, um die Bearbeitung auf unterschiedlichem Niveau, entlang unterschiedlicher Interessen sowie vielfältiger Arbeitswege zu ermöglichen;
- ☒ den pädagogisch begleiteten Ausbau aktiver und eigenverantwortlicher Lernzeiten, die individuelles Engagement und soziale Einbindung ermöglichen.

Die Ergebnisse einer Wirksamkeitsstudie zum Schulleitungshandeln belegen,

»dass die Schulführung starken Einfluss auf die Gestaltung der Fördermaßnahmen im Einzelunterricht hat. Das setzt allerdings voraus, dass ein abgestimmtes Konzept entwickelt wird, das auch methodische Festlegungen für ein systematisches Üben und Festigen vorsieht. Die Schaffung von Strukturen durch die Schulführung, mit denen Lehrerinnen und Lehrer das vereinbarte Förderkonzept umsetzen können, ist von ausschlaggebender Bedeutung für die Verbesserung der Schulqualität. Diese sind mit konkretem Bezug zu den Fördermaßnahmen

- Koordinationsabsprachen,
- gemeinsame Diagnose- und Arbeitspläne,
- verabredete Förder- und Bewertungskriterien sowie
- Feedbackverfahren, die sich an die Schülerinnen und Schüler sowie ihre Erziehungsbe-rechtigten richten.« (Lohmann 2013, S. 88f.)

Hierzu gehört auch die Einbeziehung unterstützender Partner, z.B. in der Zusammenarbeit mit anderen Schulen, um beispielsweise Schüler:innen eine gezielte fächer-spezifische Begabungsförderung im Rahmen des sogenannten Drehtürmodells anzubieten (zum Drehtürmodell siehe die Beiträge von Fiebler sowie Kiso/Seddig auf S. 157 und 233 in diesem Band). Solche Partner lassen sich auch in Kooperation mit regionalen Wirtschaftsunternehmen oder mit kulturellen Institutionen finden, durch die Hochbegabte Zugang zu (Lern-)Welten erhalten, die weit über das schulisch Mögliche hinausgehen (Behrensen/Solzbacher 2016).

Unterricht, der nach diesen Prinzipien ausgerichtet wird, gibt Raum für die gleichzeitige Berücksichtigung unter anderem von Hochbegabung, Behinderung, kultureller Selbstverortung, sozialer Benachteiligung oder Besonderheiten, die in solchen Settings nicht gegeneinander abgewogen werden müssen. Kinder und Jugendliche können auf individuell verschiedenen Niveaus arbeiten, so wie sie es für ihre kognitive Aktivierung jeweils benötigen (Esser 2013). So wird es auch möglich, Kindern gerechter zu werden, die beispielsweise hohe Begabungen und Behinderungen bzw. (Lern-) Schwächen zugleich zeigen.

Es ist deutlich geworden, dass eine Vielzahl von Einzelaspekten für eine gelungene begabungsgerechte Förderung bedacht werden müssen. So gilt es etwa, sich ausführlicher Gedanken zu machen, welche konkreten begabungsförderlichen Angebote möglich sind, damit beispielsweise Mädchen für physikalische Zusammenhänge sensibilisiert werden, die Förderung von Jungen aber ebenso angemessen stattfindet. Oder es gilt zu überlegen, wie Schüler:innen mit Migrationshintergrund in ihren Leistungsambitionen gefördert werden können, wenn es mit Deutschförderung allein nicht getan ist, weil dies im Falle der Schule XY nicht das Kernproblem der Bildungsbenachteiligung ist. Gerade die Erfahrungen von Grundschullehrkräften mit der Etablierung von individueller Förderung in den letzten Jahren zeigen, welche konkreten Maßnahmen Lehrkräfte ihrem persönlichen Ethos einer am Kind orientierten Pädagogik näherbringen könnten (Solzbacher et al. 2012).

Insgesamt gilt es, für eine umfassende Diskussion pädagogischer Fragen und die Suche nach kreativen Antworten Raum zu schaffen, was im gegenwärtigen Schulleben unter anderem aufgrund des engen zeitlichen Rahmens oftmals zu kurz kommt. Dies verlangt von Lehrkräften eine professionelle Haltung, sich auf diese Prozesse einzulassen, um individuelle Förderung konsequent voranzutreiben (Solzbacher 2016). Eine solche Haltung ist das Ergebnis von Vorannahmen, Erfahrungswissen und Fortbildungen. Unsere Studien geben Grund zur Vermutung, dass vor allem eine systematische Fortbildungsplanung zu (fächerspezifischen) Methoden und Instrumenten begabungsgerechter Förderung – von der Diagnostik bis zur konkreten Förderplanung – geboten und gewünscht ist, um der komplexen Aufgabe der individuellen Förderung gerecht zu werden (Kunze/Solzbacher 2016, S. 309 ff.; Solzbacher et al. 2012, S. 216 ff.).

In der **Verantwortung der Schulleitung** liegen somit unter anderem

- ☒ die Anleitung eines Diskurses zum Begabungs- und Leistungsverständnis im Kollegium;
- ☒ die Integration des gemeinsamen Ergebnisses in das Schulprogramm;
- ☒ Strukturen zu schaffen, z. B. zu Raum und (Lern-)Zeit für die Realisierung von Begabungsförderung in den Fachteams;
- ☒ die Etablierung eines regelmäßigen TOPs »Begabungsförderung« in Gesamtkonferenzen;
- ☒ die Initiierung von Teamfortbildungen zu Methoden der Begabungsförderung;
- ☒ regelmäßige Feedbackschleifen zur Umsetzung in den Fachteams;
- ☒ die Organisation von Zusammenarbeit mit dem Schulumfeld und außerschulischen Partnern sowie deren Einbezug in die Begabungsförderung.

Zur Verantwortung von Schulleiter:innen gehört nicht zuletzt auch der sorgsame Umgang mit dem Personal der Schule. Herausforderungen gemeinsam Schritt für Schritt anzugehen, Lehrer:innen den notwendigen Kompetenzerwerb zu ermöglichen und sie vor Überforderung zu schützen – das sind Gelingensbedingungen auch für eine inklusive Begabungsförderung.

Literatur

- Behrensen, B./Solzbacher, C. (2016): Grundwissen Hochbegabung in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz.
- Dahrendorf, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (2000): The »what« and »why« of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. In: *Psychological Inquiry* 11, S. 227–268.
- Distelhorst, L. (2014): Leistung. Das Endstadium der Ideologie. Bielefeld: Transcript.
- Esser, P. (2013): Diagnostik im pädagogischen Kontext. In: Trautmann, T./Manke, W. (Hrsg.): *Begabung – Individuum – Gesellschaft*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 40–48.
- Fend, H. (1981): *Theorie der Schule*. 2., durchges. Auflage. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2., durchges. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, C. (2014): *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Gurlitt, L. (1909): *Erziehungslehre*. Berlin: Wiegandt & Grieben.
- Hany, E. A. (2012): Zum Verhältnis von Begabung und Leistung. In: Hackl, A./Pauly, C./Steenbuck, O./Weigand, G. (Hrsg.): *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung*. Frankfurt a.M.: Karg-Stiftung, S. 35–40.
- Heckhausen, H. (1974): *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A. (2001): *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A./Perleth, C. (2007): *Talentförderung und Hochbegabtenberatung in Deutschland*. In: Heller, K. A./Ziegler, A. (Hrsg.): *Begabt sein in Deutschland*. Berlin: LIT Verlag, S. 139–170.
- Hessisches Kultusministerium (2018): *Umsetzung der »Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler«* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.6.2015) – I.5 – 660.001.000-1082. Wiesbaden.
- Hofmann, F./Carmignola, M. (2021): *Leadershipstile im Kontext von Schulentwicklungsprozessen. Entwicklung und Validierung eines Inventarmoduls unter Kombination einer domänenspezifischen mit einer funktionsanalytischen Perspektive*. In: *Leadership, Education, Personality* 3, S. 61–77. DOI: 10.1365/s42681-021-00022-9.
- Hoyer, T./Weigand, G./Müller-Oppliger, V. (2013): *Begabung. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- iPEGE – International Panel of Experts for Gifted Education (Hrsg.) (2009): *Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özb).f).
- Key, E. (1904): *Das Jahrhundert des Kindes*. 5. Auflage. Berlin: Fischer.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006): *Fördern und Fordern – eine Herausforderung für Bildungspolitik, Eltern, Schule und Lehrkräfte. Gemeinsame Erklärung der Bildungs- und Lehrgewerkschaften und der Kultusministerkonferenz* (19.10.2006).

- Kuhl, J. (2019): Wie funktioniert das Selbst? In: Rietmann, S./Deing, P. (Hrsg.): *Psychologie der Selbststeuerung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–62.
- Kuhl, J. (2022): Lernen lehren und lieben lernen: Die Entwicklung von Selbstkompetenzen im Spannungsfeld zwischen Ganzheitlichkeit und Analyse. In: Kraft, U./Stauffer, C./Indlekofer, B. (Hrsg.): *Lerntherapie – Geschichte, Theorie, Praxis*. Bern: hep Verlag, S. 165–190.
- Kuhl, J./Henseler, W. (2017): Entwicklungsorientiertes Scanning (EOS). In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von/Grote, S./Sauter, W. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung*. 3. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 362–387.
- Kuhl, J./Koole, S. (2005): Wie gesund sind Ziele? Intrinsische Motivation, Affektregulation und das Selbst. In: Vollmeyer, R./Brunstein, J. C. (Hrsg.): *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 109–130.
- Kuhl, J./Künne, T./Aufhammer, F. (2011): Wer sich angenommen fühlt, lernt besser. Begabungsförderung und Selbstkompetenzen. In: Kuhl, J./Müller-Using, S./Solzbacher, C. et al. (Hrsg.): *Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabung entfalten*. Freiburg i. Br.: Herder, S. 15–27.
- Kuhl, J./Quirin, M./Koole, S. (2015): Being someone: The integrated self as a neuropsychological system. In: *Social and Personality Psychology Compass* 9(3), S. 115–132.
- Kuhl, J./Solzbacher, C./Zimmer, R. (Hrsg.) (2017): WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften. (Selbst-)kompetent bilden – Kinder nachhaltig stärken. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.) (2016): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. 5., überarb. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kunze, I./Reintjes, C./Ossowski, E. (2019): Begabungsförderung und Professionalisierung im Spiegel des Diskurses um Bildungsgerechtigkeit. In: Reintjes, C./Kunze, I./Ossowski, E. (Hrsg.): *Begabungsförderung und Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 217–224.
- Lohmann, A. (2013): *Effektiv Schule führen*. Köln: Wolters Kluwer.
- Lohmann, A./Minderop, D. (2008): *Führungsverantwortung der Schulleitung*. Köln: Wolters Kluwer.
- Lühe, A. von der (1998): Talent. In: Ritter, J. (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 10. Basel: Schwabe, S. 886–890.
- Mönks, F. J. (2006): Begabung und Hochbegabung – Zum aktuellen Stand der Begabungsforschung und Begabtenförderung. In: Fischer, C. (Hrsg.): *Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik*. Münster: Aschendorff, S. 15–29.
- Picht, G. (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Olten/Freiburg i. Br.: Walter.
- Roth, H. (1952): Begabung und Begaben. Über das Problem der Umwelt in der Begabungsentfaltung. In: *Die Sammlung*, 7. Jg., S. 395–407.
- Roth, H. (1966): *Pädagogische Anthropologie*, Bd. 1. Berlin/Darmstadt/Dortmund: Schroedel.
- Roth, H. (1969): *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett.
- Roth, H. (1973): *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. 14. Auflage. Hannover: Schroedel.
- Renger, S./Kuhl, J. (2017): Potenzialförderung durch Mentoring: Theoretische Fundierung und empirische Evaluation eines diagnostisch gestützten Programms zur Begabungsförderung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 64, S. 64–76.
- Schneider, W./Stumpf, E./Preckel, F. (2014): Schulische Förderung von Hochbegabten: Ergebnisse nationaler und internationaler Studien. In: Schneider, W./Preckel, F./Stumpf, E. (Hrsg.): *Hochbegabtenförderung in der Sekundarstufe. Ergebnisse der PULSS-Studie zur Untersuchung der gymnasialen Begabtenklassen in Bayern und Baden-Württemberg*. Karg Heft 07. Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung, S. 10–20.
- Solzbacher, C. (2007): Hochbegabung in der Schule erkennen und fördern: Kooperationsverbünde niedersächsischer Schulen. In: Minderop, D./Solzbacher, C. (Hrsg.): *Bildungsnetzwerke und Re-*

- gionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse. München: Wolters Kluwer, S. 188–197.
- Solzbacher, C. (2008): Individuelle Förderung in der Schule: Eine empirische Untersuchung zu Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I. In: Kunze, I. / Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 139–143.
- Solzbacher, C. (2016): Auf die professionelle pädagogische Haltung kommt es an. In: Huber, S. (Hrsg.): Jahrbuch Schulleitung 2016. Köln: Wolters Kluwer, S. 128–138.
- Solzbacher, C. / Behrens, B. / Sauerhering, M. / Schwer, C. (2012): Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften. Köln: Carl Link.
- Vereinte Nationen (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, in: Bundesgesetzblatt, Jg. 2008, Teil II, Nr. 35, www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf (Abruf am 10.5.2022).
- Weigand, G. / Hackl, A. / Müller-Oppliger, V. / Schmid, G. (2014): Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz.
- Wollersheim, H.-W. (2014): Talent und Begabung in der Pädagogik. In: Stamm, M. (Hrsg.): Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik. Bern: Hans Huber, S. 23–32.
- Ziegler, A. (2008): Hochbegabung. München/Basel: Reinhardt.

Niels Anderegg

Eine begabungsfördernde Schule gemeinschaftlich führen

Kemir geht in die 4. Klasse einer Schule in einer Kleinstadt. Bereits beim Schuleintritt ist seiner Lehrerin aufgefallen, dass er lesen kann. Seine Fragen haben sich schon damals von denjenigen seiner Mitschüler:innen unterschieden. Kemir will es jeweils genau wissen und geht den Dingen auf den Grund. Wenn ihn etwas beschäftigt, kann er nicht ruhen, bis er für sich eine Antwort gefunden hat. Das kann manchmal mehrere Tage dauern und auch in einem Wutausbruch enden. Seine Lehrerin unterstützt Kemir auch in diesen Situationen und gibt ihm die nötige Zeit. Seit dem 2. Schuljahr geht Kemir regelmäßig ins Forschungsatelier und seine Anfälle sind immer seltener geworden. Zurzeit wird er dort von einem pensionierten Ingenieur unterstützt, denn er will herausfinden, warum eine Rakete fliegen kann.

Später will Kemir selbst einmal Ingenieur werden. Seine Zukunft könnte aber auch ganz anders aussehen, hätte er nicht das Glück gehabt, eine Schule zu besuchen, die eine hohe Sensibilität und Verständnis für die Begabungen der einzelnen Schüler:innen hat. Es wäre gut möglich gewesen, dass sein Nachfragen mit mangelnden Deutschkenntnissen erklärt worden wäre – schließlich sprechen seine Eltern nur gebrochen deutsch – und seine Wutanfälle mit fehlender Erziehung. Nicht jede Schule hat ein Forschungsatelier oder betreibt ein Mentoringprogramm, aber jede Schule hat Schüler:innen wie Kemir – und diese haben Glück oder Pech, je nachdem, welche Schule sie besuchen.

Da es nicht vom Glück oder Pech anhängen darf, ob Schüler:innen ihren Stärken entsprechend gefördert werden, ist es für jede Schule wesentlich, eine begabungsfördernde Schule zu sein und immer wieder zu lernen, wie sie mit den besonderen Bedürfnissen und Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen umgehen kann. Doch wie kann es gelingen, dass Schüler:innen wie Kemir in jeder Schule gesehen und gefördert werden? Diese Frage steht im Zentrum dieses Beitrags.

1. Auf die Schulleitung kommt es an

Die Aussage, dass es auf die Schulleitung ankomme, ist provokativ und – wie sich gleich zeigen wird – ungenau. Provokativ, weil die Förderung der Schüler:innen primär von der Kompetenz der Lehrer:innen abhängt. So war es Kemirs Lehrerin in der 1. Klasse, der seine Begabung aufgefallen ist und die ihn entsprechend gefördert hat. Sie war seinen Wutanfällen ausgesetzt und musste Wege finden, damit umzugehen. Zweifelsohne brauchen begabungsfördernde Schulen kompetente und engagierte

Lehrer:innen – ohne sie ist eine begabungsfördernde Schule gar nicht denkbar. Aber nur auf die Lehrer:innen zu fokussieren greift aus verschiedenen Gründen zu kurz:

- Erstens wäre damit die Problematik der Zufälligkeit nicht gelöst. Auch wenn die Individualität der einzelnen Lehrkraft wichtig für die pädagogische Arbeit ist, ist es für die Qualität einer Schule entscheidend, dass alle Lehrer:innen – jede:r auf seine/ihre Art und Weise – begabungsfördernd unterrichten.
- Zweitens ist die Förderung der Schüler:innen und damit hoffentlich auch die Gestaltung des Unterrichts heute meist Teamarbeit. Der Mythos der alles könnennden Lehrkraft, die allein für ihre Klasse verantwortlich ist, gilt schon lange nicht mehr, und so sind in der heutigen Schule verschiedene Fachpersonen gemeinsam für die Förderung aller Schüler:innen verantwortlich. Erst im Zusammenspiel der verschiedenen Kompetenzen und Disziplinen – beispielsweise der Klassenlehrerin, der Fachperson Begabungsförderung im Forschungsatelier und des pensionierten Ingenieurs als Mentor – gelingt es, den jeweils individuellen Lernbedürfnissen aller Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden. Insofern kann nicht nur die Kompetenz der einzelnen Lehrkraft in den Blick genommen, vielmehr muss das Zusammenwirken der verschiedenen Personen beachtet werden.
- Drittens sehen sich Schulen heute vielfältigsten Anforderungen gegenüber. Neben der Begabungsförderung müssen sie sich auch mit der digitalen Transformation auseinandersetzen, sich hin zu Tagesschulen entwickeln, Inklusion leben, sich einer nachhaltigen Entwicklung verschreiben, die Leistungen der Schüler:innen fördern, gerecht beurteilen und vieles mehr. Diese Liste kann beliebig erweitert werden und zeigt eindrücklich, dass der Umgang mit diesen sich teilweise widersprechenden Anforderungen nicht der Einzelperson überlassen, sondern nur im System der ganzen Organisation bewältigt werden kann.

Eine »gute Schule« ist nicht nur eine begabungsfördernde, sondern eine Schule, die auch alle anderen Anforderungen produktiv umsetzt. Dazu müssen die verschiedenen Anforderungen und Projekte zu einer gemeinsamen Ausrichtung und Entwicklung zusammengeführt werden. Ohne die Bedeutung der einzelnen Lehrkraft oder anderer Mitarbeitender zu schmälern, muss Schule heute sehr viel stärker systemisch gedacht werden – und hier kommt die Schulleitung ins Spiel.

Aus der Schulführungsforschung wissen wir, dass die Schulleitung eine wesentliche Wirkung auf die Qualität einer Schule und auf das Lernen der Schüler:innen hat (Bonsen et al. 2002; Robinson/Lloyd/Rowe 2008). So wird die wichtige Rolle der Schulleitung für die Gestaltung und Entwicklung einer Schule immer wieder hervorgehoben:

»One of the things that can be confirmed is the important role that school leadership plays in the process of improving individual schools.« (Townsend 2019, S. 3)

Um die Jahrtausendwende konnte weltweit eine Stärkung der Schulleitungen beobachtet werden. Die dahinterstehende Idee war, dass Reformen durch die Gewährung von mehr Autonomie für die Einzelschule und die Stärkung der Schulleitung wirkungs-

voller und angepasster vollzogen werden können. Bald zeigte sich jedoch, dass die Ansprüche an eine Schulleitung damit ins Grenzenlose wachsen und die Gefahr einer »Rollenüberfrachtung« (Harazd 2010, S. 281) besteht. Untersuchungen an erfolgreichen Schulen offenbarten, dass dort nicht nur die Schulleitung Führungsaufgaben übernimmt, sondern die Führung auf verschiedene Personen verteilt ist (Day et al. 2009; Hornig/Loeb 2010).

Insofern ist die Aussage »Auf die Schulleitung kommt es an« ungenau; exakter ist es, von »Schulführung« zu sprechen. In diese sind sowohl die Schulleitung als auch Lehrkräfte und andere Mitarbeitende der Schule involviert. Um die Begabungsförderung an einer Schule zu stärken, ist dabei die Frage wesentlich, wie die Führung strukturiert und gestaltet ist und welche Personengruppen welche Führungsaufgaben und damit auch Verantwortung übernehmen. In einem ersten Schritt soll dabei auf die Schulleitung fokussiert werden.

Begabungsfördernde Schulen zeichnen sich dadurch aus,

- ☒ dass die Lehr- und Fachpersonen gemeinsam mit anderen Mitarbeitenden, sich gegenseitig ergänzend, für die Förderung der Begabungen der Schüler:innen verantwortlich sind und diese Aufgabe auch übernehmen;
- ☒ dass die Schulleitung sich für eine systematische und systemische Umsetzung und Entwicklung verantwortlich fühlt und andere Personen in die Führung einbezieht.

2. Facetten von Schulleitungshandeln

Seit den 1980er Jahren gibt es weltweit eine rege Forschungstätigkeit im Bereich der Schulführung (Hallinger/Kovačević 2019). Für den deutschsprachigen Raum ist die Forschungstätigkeit eher überschaubar, zumal sich viele Forschungsprojekte an Konzepten aus dem englischsprachigen Raum orientieren. Diese Orientierung ist nicht unproblematisch, da sich Schulen im deutschsprachigen Raum doch deutlich von Schulen beispielsweise in den USA oder anderen Ländern unterscheiden (Klein 2016). Deshalb ist es wesentlich für die Frage, wie Führung an Schulen im deutschsprachigen Raum erfolgreich praktiziert werden kann, dass die Forschung nicht nur im deutschsprachigen Raum, sondern auch in dessen Logik durchgeführt wird.

Ein Forschungsprojekt, das diesen Anspruch einlösen will, ist das sogenannte Facettenprojekt (Schratz et al. 2019 und 2022). Dabei wurde das lernwirksame Schulleitungshandeln an den mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichneten Schulen untersucht. Den Forschenden zeigten sich verschiedenste Facetten des Schulleitungshandelns, die miteinander verbunden sind. Diese Verbindungen sind jedoch je nach Situation wandelbar und nie abgeschlossen, was die hohe Komplexität von Führung verdeutlicht. Daher haben die Autor:innen der Studie die Metapher des Diamanten gewählt (Anderegg/Gregorzewski 2019): Demnach kann das Schulleitungshandeln als Diamant gesehen werden, der aus unzähligen Facetten besteht. Je nach Blickwinkel spielen beim Betrachten einer Facette verschiedene andere auf unterschiedliche Art und Weise mit hinein.

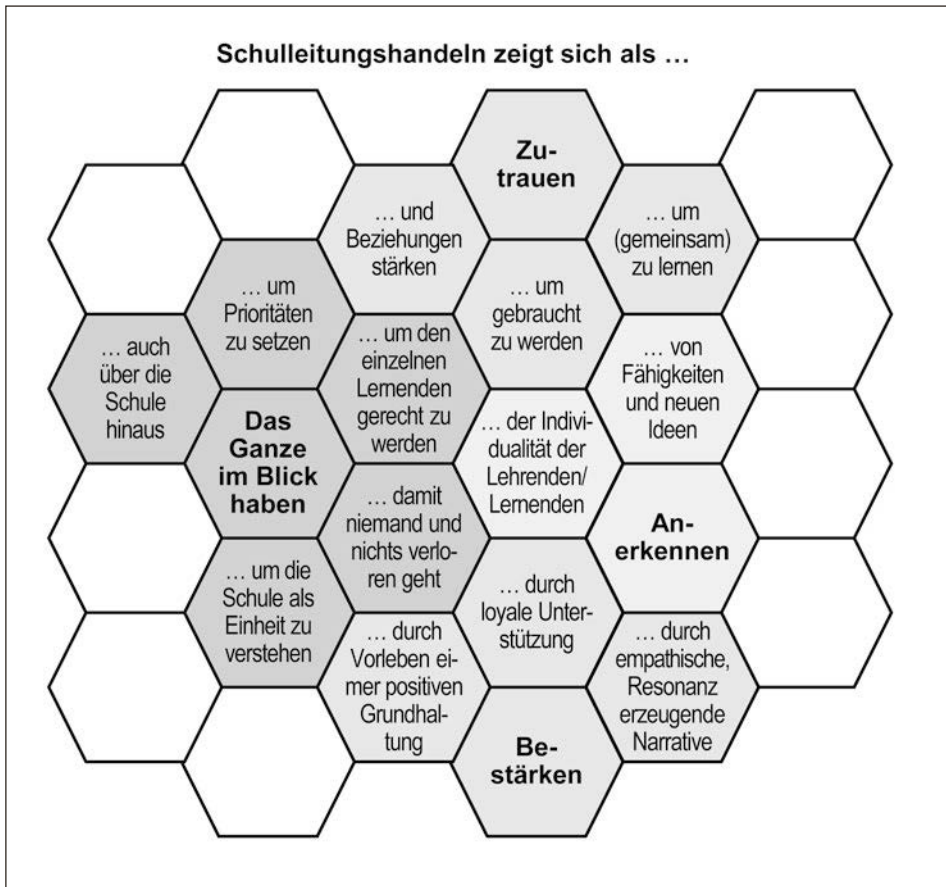


Abb. 1: Facetten lernwirksamen Schulleitungshandelns (eigene Darstellung nach Schratz et al. 2019)

Eine der Facetten beschreibt Schulleitungshandeln als »Das Ganze im Blick haben« (Schratz et al. 2019, S. 48; siehe Abbildung 1). Dabei geht es um das Bündeln von Energien mit dem Ziel, das Profil einer Schule weiter zu schärfen. So beschrieb eine Schulleitung ihr Handeln gegenüber den Lehrkräften im Interview:

»Okay, was ist der relevante Teil, der euch wirklich betrifft? Dazu machen wir jetzt eine Dienstbesprechung und die anderen Sachen schieben wir erst mal weg.« (ebd., S. 49)

Eine andere Facette ist das Setzen von Prioritäten. Zugleich geht es darum, im Kleinen Einfluss zu nehmen, damit das große Ganze gelingt. So sollen einerseits die einzelnen Schüler:innen im Zentrum stehen, andererseits muss die Schule als Einheit verstanden werden. Dieses Spannungsfeld im Blick zu haben und zu gestalten ist eine wesentliche Aufgabe der Schulleitung.

Die Facette »Das Ganze im Blick haben« kann mit den Facetten »Anerkennen«, »Bestärken« oder auch »Zutrauen« verbunden werden. Damit es gelingt, das Ganze im Blick zu haben, ist es wesentlich, dass die Schulleitung die Individualität der Schüler:innen, aber auch der Lehrkräfte und anderer Mitarbeitenden anerkennt und die individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen jeweils positiv bestärkt. Dies geschieht durch empathische, resonanzerzeugende Narrative wie beispielsweise das Erzählen eigener Erfahrungen.

Während des Forschungsprojekts konnte beispielsweise eine Schulleiterin beobachtet werden, die eine Dienstbesprechung damit begann, dass sie von einer Begegnung mit einem Schüler aus der 3. Klasse erzählte. Dieser habe ihr auf dem Flur erklärt, warum die Pressefreiheit für die Demokratie so wichtig sei, weshalb er sich für die Schulzeitung engagiere. Sie beendete ihre Erzählung mit dem Hinweis, dass ihr bewusst sei, wie herausfordernd die Arbeit mit speziell diesem Schüler sei und wie viel Kraft sie die Lehrer:innen koste. Aber nach solchen Begegnungen wisse sie wieder, dass sich dies alles lohne, und sei unheimlich stolz darauf, Teil dieser Schule zu sein.

Bestärkung geschieht auch – wie das Beispiel illustriert – durch das Vorleben einer positiven Grundhaltung und loyale Unterstützung. Dies bedingt ein Zutrauen in die Menschen, Sachen und Beziehungen:

»Jemandem etwas zuzutrauen bedeutet auch, dass sich bei einer Person das Gefühl des Gebrauchtwerdens einstellt. Es fördert das Gefühl des Dazugehörens und die Selbstwirksamkeit.« (Schratz et al. 2019, S. 182)

Mit Abbildung 1 wurde der Versuch unternommen, die angesprochenen Facetten des Schulleitungshandelns miteinander in Verbindung zu bringen. Dabei handelt es sich nicht um stabile Ordnungen, sondern um temporäre Zuweisungen, die verändert und durch weitere Facetten ergänzt werden können. Die weißen Waben verweisen auf das phänomenologische Prinzip, dass sich Phänomene nie vollständig zeigen, sondern immer wieder auf andere Art und Weise wahrgenommen und deshalb ergänzt werden können. Die verschiedenen Facetten, die sich auf die empirische Evidenz an lernwirksamen Schulen in Deutschland stützen, regen dazu an, das Führungshandeln von Personen und in Organisationen zu reflektieren und zu erweitern.

Bezogen auf die Frage von Führung von und in Richtung begabungsfördernder Schule kann aus den Facetten geschlossen werden, dass der Schulleitung, die die Gesamtheit im Blick hat, die Aufgabe zukommt, zusammen mit den Lehrkräften und anderen Mitarbeitenden zu klären, was an der Schule unter »Begabungsförderung« verstanden wird. Eine mögliche Definition, an der sich Schulen orientieren können, bieten beispielsweise Anderegg und Wilhelm:

»Begabungsfördernde Schulen nach unserem Verständnis sind Schulen, die systemisch und systematisch immer wieder ausloten, wie sie die einzelnen Schüler/innen möglichst optimal fördern können. Sie sind sich auch der Grenzen und Widerstände bewusst, ohne diese je-

doch stillschweigend zu akzeptieren oder euphorisch zu negieren. Dabei nehmen die verschiedenen Akteur:innen – der Schüler bzw. die Schülerin ist ausdrücklich mitgemeint – für ihre Bereiche abgesprochene spezifische Verantwortlichkeiten und Aufgaben wahr.« (Anderegg/Wilhelm 2021, S. 303)

Abgeleitet von einer solchen Definition kann eine Strategie entwickelt werden, wie dieser Anspruch an der eigenen Schule umgesetzt werden soll – also beispielsweise, ob ein Pull-out-Angebot wie das Forscheratelier an Kemirs Schule eingerichtet, die Unterrichtsentwicklung forciert oder in die Weiterbildung der Mitarbeitenden investiert werden soll. Es gibt unzählige weitere Möglichkeiten und jede Schule muss für sich den richtigen Weg finden. Dies bedeutet, dass sich Schulen als »lernende Organisationen« (Schratz/Steiner-Löffler 1998; Senge et al. 2012) verstehen und immer wieder fragen, was sie wie und warum tun und welches der nächste Entwicklungsschritt sein könnte.

Die Facette »Alles im Blick haben« bedeutet, dass die Schulleitung den Überblick über diese Prozesse hat und die verschiedenen Akteur:innen mit einbezieht. Da dies jedoch auch für alle anderen Anforderungen an Schule gilt, kann sie dies nicht allein bewältigen, sondern braucht Spezialist:innen, die sie dabei unterstützen. Dies führt zu Fragen von Führungs(ver)teilung.

Begabungsfördernde Schulleitung zeichnet sich dadurch aus,

- ☑ dass zusammen mit den Lehrkräften und anderen Mitarbeitenden ein gemeinsames Verständnis von Begabungsförderung entwickelt wird;
- ☑ dass die Entwicklung hin zu einer begabungsfördernden Schule in einer Strategie festgelegt und diese umgesetzt wird;
- ☑ dass sie die ganze Organisation im Blick hat und allenfalls an einzelnen Stellen unterstützend oder auch korrigierend Einfluss nimmt.

3. »Teilen« und »Verteilen« von Führung

Die heutige Schulführungsforschung geht davon aus, dass Führung immer geteilt wird und nicht die Angelegenheit einer einzelnen Person ist. So resümiert James Spillane:

»A distributed perspective moves beyond the Superman and Wonderwoman view of school leadership.« (Spillane 2006, S. 14)

Dabei geht es ihm nicht um eine normative Setzung gegen die »Great-Man-Theorie«, vielmehr beschreibt Spillane, was sich bei der Untersuchung von Führung an Schulen beobachten lässt (Spillane 2020). Er sieht Führung als Praxis, die sich in der Interaktion zwischen Führungsperson und geführten Personen in einer spezifischen Situation ereignet. Führung ist damit nicht das Handeln einer einzelnen Person, sondern ein sozialer Prozess zwischen Personen in Situationen (Anderegg 2021b).

In der Schulführungsliteratur findet man häufig die Begriffe »Distributed Leadership« und »Shared Leadership«, die häufig wenig trennscharf verwendet werden. Endres und Weibler (2020) sprechen von »Distributed Leadership« als *Verteilen* von Führung, während diese bei »Shared Leadership« *geteilt* wird:

- *Verteilen* von Führung bedeutet, dass Aufgaben und Kompetenzen von einer Person auf eine andere Person übertragen werden. Ein typisches Beispiel sind Abteilungs- oder Stufenleitungen, die von der Schulleitung die Aufgabe und Kompetenz erhalten, die Mitarbeitenden zu führen und auch zu beurteilen. So wird die Führung und Beurteilung von Mitarbeitenden von einer Person (der Schulleitung) auf mehrere Personen (die Stufenleitungen) verteilt. Ein anderes Beispiel verteilter Führung wäre, wenn die Schulleitung eine Projektleitung damit betraut, ein Projekt im Bereich Begabungsförderung umzusetzen. Im Zusammenhang mit Führungsverteilung wird teilweise auch von *Delegation* gesprochen. Damit wird angedeutet, dass es nicht um die Ausweitung der Pluralität von Meinungen geht, sondern um das Verteilen von Aufgaben. Etwas zu delegieren bedeutet, dass eine andere Person den Auftrag erhält, etwas im Sinne der auftragsgebenden Person durchzuführen.
- Führung zu *teilen* nimmt die Pluralität der beteiligten Personen mit ihren individuellen, eventuell auch einander widersprechenden Ansichten auf. Es geht nicht darum, im Auftrag einer anderen Person Führung zu übernehmen, sondern gemeinsam zu führen. Ein typisches Beispiel sind Projektgruppen oder auch professionelle Lerngemeinschaften: Gemeinsam werden Aufgaben angegangen und je nach Situation und Kompetenz der beteiligten Personen übernimmt mal die eine, mal die andere Person die Führung. Führung wird nicht als Funktion bestimmt, sondern ereignet sich situativ.

In der Praxis ist die Unterscheidung zwischen Teilen und Verteilen von Führung häufig nicht trennscharf möglich. So kann eine professionelle Lerngemeinschaft beispielsweise eine Leitung haben und trotzdem nehmen situativ immer wieder andere Personen Führungsaufgaben wahr. Dies hat damit zu tun, dass es häufig entlastend und stabilisierend wirkt, eine formale Führung zu bestimmen (Kühl 2012). Die formale Führungsperson hat die Aufgabe, zu den Treffen einzuladen, diese zu leiten und vieles andere zu erledigen, um die anderen Mitglieder zu entlasten. Zugleich kann es sein, dass bei den Treffen Themen behandelt werden, bei denen jeweils unterschiedliche Mitglieder eine hohe Kompetenz aufweisen, die dann sinnvollerweise die Führung übernehmen. Führung bewegt sich häufig zwischen Stabilität und Agilität (Anderegg 2021a).

Wenn die Schulleitung im Hinblick auf Begabungsförderung und alle anderen Anforderungen an die heutige Schule »alles im Blick« haben muss, kann ihr dies nur im Zusammenspiel mit Fachpersonen gelingen. Eine Steuergruppe, in der die Schulleitung und die Fachpersonen der verschiedenen thematischen Schwerpunkte versammelt sind, vereint die Ansprüche der verschiedenen Themenfelder zu einer gemeinsamen Ausrichtung und Entwicklung der Schule und treibt sie voran. Hier

zeigt sich ein Teilen – und kein Verteilen – von Führung auf der Ebene der Schulleitung, da die verschiedenen Expert:innen ihr Wissen einbringen und das Gemeinsame suchen. Die Schulleitung hat den Auftrag, diesen Prozess zu moderieren und das große Ganze im Blick zu behalten – gerade durch das Teilen von Führung hat sie eine Schlüsselposition.

Damit die Umsetzung der Strategie gelingt, müssen aber auch die Lehrkräfte und andere Mitarbeitende der Schule sowohl in den Prozess der Strategieentwicklung als auch in die Umsetzung der Strategie einbezogen werden. Dazu brauchen Schulen Teacher Leadership (Strauss/Anderegg 2020).

4. Teacher Leadership

Schulen sind Organisationen mit Expert:innen, und wo es viel Expertise gibt, wäre es unklug, diese nicht zu nutzen. Zudem müssen Expert:innen in Entwicklungsprozesse mit einbezogen werden. Ist eine Lehrkraft von der Wichtigkeit der Begabungsförderung nicht überzeugt, wird sie in der Konferenz nicken und im Klassenzimmer das tun, was sie für richtig hält. Dieses Verhalten hat weniger mit der basisdemokratischen Tradition an Schulen als vielmehr mit der Professionalität der Lehrkraft zu tun: Unterrichten bedeutet nicht, Vorgaben umzusetzen, sondern immer wieder Lösungswege zu suchen und sich von Fragen und Verhalten der Schüler:innen herausfordern zu lassen. So gibt es auch kein Rezept, wie mit einem Schüler wie Kemir umzugehen ist, aber professionelles Wissen, das situativ eingesetzt und ausprobiert werden muss. Hier setzt das Konzept von Teacher Leadership an.

Teacher Leadership bedeutet, dass Lehrkräfte und andere Mitarbeitende an Schulen von ihrer Profession ausgehend Führung und Verantwortung innerhalb der Schule wahrnehmen.

Beispielsweise stellt eine Lehrerin, die sich in der Methode des Projektunterrichts weitergebildet hat und in ihrer Klasse Erfahrung damit sammeln konnte, den Kolleg:innen ihr Können und Wissen zur Verfügung. So kann sie, um die Begabungsförderung an der Schule zu stärken, andere Lehrkräfte coachen, mit ihnen gemeinsam Projekte durchführen oder interne Weiterbildungen anbieten. Die Schulleitung kann diese Lehrerin als »Teacher Leader« einsetzen, indem beispielsweise in der Strategie festgeschrieben wird, dass Projektunterricht zum Profil der Schule gehört und dass der »Teacher Leader« die Kolleg:innen dabei unterstützt und entsprechende Befugnisse und Ressourcen erhält. Dadurch kann die Schulleitung ein Thema zugleich stärken und den Lehrkräften und anderen Mitarbeitenden hilfreiche Unterstützung darin anbieten. Teacher Leadership bedeutet, die verschiedenen Expertisen innerhalb einer Schule produktiv zu nutzen.

Analytisch können drei Formen von Teacher Leadership unterschieden werden (Strauss 2020): professionsbezogen, themenbezogen und funktionsbezogen. In der

Praxis bewegen sich »Teacher Leader« meist zwischen verschiedenen Formen. Das oben beschriebene Beispiel der Lehrerin mit Wissen und Erfahrung im Bereich Projektunterricht ist ein Beispiel einer *professionsbezogenen* Form von Teacher Leadership. Aufgrund ihrer Erfahrungen hat die Lehrerin Kompetenzen entwickelt, die sie anderen zur Verfügung stellt. Diese Form von Teacher Leadership ist häufig informell – auch wenn sie nicht offiziell ist, weiß man doch, dass man bei einzelnen Kolleg:innen Unterstützung in bestimmten Fragen bekommen kann. Professionsbezogenes Teacher Leadership kann aber auch öffentlich gemacht werden und, wie oben beschrieben, von der Schulleitung gezielt für die Schulentwicklung genutzt werden.

Die Fachperson Begabungsförderung, wie oben bereits angesprochen wurde, ist eine typische Form von *themenbezogenem* Teacher Leadership: Innerhalb einer Schule haben eine oder mehrere Personen Führungsverantwortung für ein Themenfeld. Sie bringen sich und ihr Thema sowohl in der Schulleitung – beispielsweise als Mitglied der Steuergruppe oder der erweiterten Schulleitung – als auch im Kollegium ein. Zu den Aufgaben von themenbezogenen »Teacher Leadern« gehört auch, das nötige Fachwissen innerhalb einer Schule bereitzustellen und allen zugänglich zu machen. So muss nicht jede Lehrkraft über vertieftes Wissen im Bereich der Begabungsförderung verfügen, aber alle müssen Grundkenntnisse haben und wissen, wo und wie sie Zugang zu spezifischerem Wissen finden. Dreh- und Angelpunkt ist hier eine Fachperson Begabungsförderung als »Teacher Leader«.

Für die Schulleitung spielt im Zusammenspiel mit Teacher Leadership das Wissensmanagement eine wesentliche Rolle. So muss sie darauf achten, welche Kompetenzen an einer Schule benötigt werden, wer diese Kompetenzen mitbringt und wie sie weiter ausgebaut werden können (Sauter 2020). Begabungsförderung wird hier auf die Ebene der Erwachsenen ausgeweitet, deren Begabungen ebenfalls beachtet und weiter gefördert werden sollen.

Die dritte Form von Teacher Leadership ist die *funktionsbezogene*. Typische Beispiele sind Stufenleitungen oder auch die Leitung von professionellen Lerngemeinschaften. Für die Entwicklung einer Schule ist es wichtig, dass die Lehrkräfte und anderen Mitarbeitenden in Teams zusammengefasst sind. Die einzelnen Teams sind dann für eine bestimmte Anzahl Schüler:innen verantwortlich, beispielsweise für einen Jahrgang oder eine Stufe. Innerhalb der Teams wird nicht nur Organisatorisches geklärt, sondern auch gemeinsam Unterricht vorbereitet, die Förderung von begabten Schüler:innen wie Kemir und andere Herausforderungen professionell besprochen und so gemeinsam gelernt. Eine anspruchsvolle, aber auch wirkungsvolle Form einer solchen Teamarbeit sind professionelle Lerngemeinschaften (Kansteiner et al. 2020).

Häufig sind funktionsbezogene »Teacher Leader« auch Mitglied der erweiterten Schulleitung und zusammen mit Schulleitung und Steuergruppe für die Gesamtentwicklung der Schule verantwortlich. Damit fungieren funktionsbezogene »Teacher Leader« als ein Bindeglied zwischen der Schulleitung und dem Kollegium und sichern so eine gemeinsame Entwicklung.

Teacher Leadership benötigt eine Kultur, in der nicht hierarchisch, sondern aufgaben- und kompetenzorientiert gedacht wird. So geht es nicht darum, wer welcher

Hierarchiestufe angehört, sondern darum, wer welche Aufgaben zu erfüllen hat und/oder wer welche Kompetenzen dafür mitbringt. Verschiedene Personen haben unterschiedliche Kompetenzen und Aufgaben, und nur gemeinschaftlich – jede:r den eigenen Kompetenzen und Aufgaben entsprechend – kann die Schule geführt werden. So war es auch an Kemirs Schule.

Sollen Schulen zu begabungsfördernden Schulen werden, so benötigen sie eine **gemeinschaftliche Schulführung**, in der Schulleitung, Lehrkräfte und andere Mitarbeitende die Schule gemeinsam führen und entwickeln, so dass alle Schüler:innen ihren Begabungen entsprechend gefördert werden können.

5. Praxisbeispiel: Die Schule von Kemir

In einem Strategieprozess von gut fünf Jahren wurden an Kemirs Schule die verschiedenen Schwerpunktthemen herausgearbeitet. Dabei zeigte sich, dass die Schule Entwicklungsbedarf im Bereich der Begabungsförderung hat. Eine Lehrerin aus dem Kollegium, die sich schon länger für dieses Thema interessierte, wurde beauftragt, sich der Begabungsförderung anzunehmen und diese an der Schule gemeinsam mit der Schulleitung und einer Projektgruppe – bestehend aus je einer Lehrkraft pro Stufe – zu stärken. Neben zeitlichen Ressourcen für die Entwicklungsarbeit erhielt sie die Möglichkeit, eine längere Ausbildung im Bereich der Begabungsförderung zu absolvieren und regelmäßig an Tagungen und Weiterbildungen teilzunehmen.

Ihr erworbenes Wissen gab die Kollegin in verschiedenen Formen der schulinternen Weiterbildung an das Kollegium weiter – so gab es offizielle Weiterbildungen mit der ganzen Schule, aber auch punktuelle Angebote für Interessierte. Zudem wurde sie immer wieder von einzelnen Teams oder Personen bei spezifischen Fragen zurate gezogen. Von Beginn an war das Coaching einzelner Lehrkräfte eine ihrer wesentlichen Aufgaben, so dass sich die Kollegin schnell zur Fachperson Begabungsförderung an der Schule entwickelte.

Innerhalb der Projektgruppe wurde ein Umsetzungsplan erarbeitet und mehrfach im Kollegium – meist in den einzelnen Teams – und in der Steuergruppe diskutiert und weiterentwickelt. So entschied sich die Schule, als ersten Schritt ein Pull-out-Angebot einzurichten, das sogenannte Forschungsatelier. Damit stellte sich die Frage nach der Diagnostik: Wer hat Anrecht auf den Besuch des Forschungsateliers? Unter Anleitung der Fachperson Begabungsförderung wurden verschiedene Indikatoren und Instrumente erstellt; die Lehrer:innen wurden durch Weiterbildungen in pädagogischer Diagnostik geschult. Zudem wurde die Fachperson bei Fragen häufig hinzugezogen – so auch bei Kemir. Sein Frageverhalten fiel der Klassenlehrerin schon in der 1. Klasse auf und nach einem Unterrichtsbesuch der Fachperson wurde gemeinsam entschieden, Kemir versuchsweise ins Forschungsatelier aufzunehmen. Dies brachte zwar Entspannung, gleichwohl war Kemirs Verhalten in der Klasse weiterhin häufig herausfordernd.

Glücklicherweise konnte die Klassenlehrerin dieses Thema immer wieder innerhalb ihrer professionellen Lerngemeinschaft besprechen. Neben der Fallarbeit, in der verschiedene Handlungsoptionen herausgearbeitet und diskutiert wurden, wurde auch ein Unterrichtsentwicklungsprojekt zum Forschenden Lernen gemeinsam angegangen. Eine Kollegin aus einer anderen Stufe hatte bereits viel Erfahrung mit Projektunterricht, die für die Unterrichtsentwicklung der Kolleg:innen genutzt werden konnte.

Ausgehend von den guten Erfahrungen entschied sich die ganze Schule, Projektunterricht und Forschendes Lernen künftig stärker zu betonen und in den Entwicklungsplan der Schule aufzunehmen. Da im Bereich der pädagogischen Diagnostik bereits vieles geklärt war und die meisten Lehrer:innen hier einen hohen professionellen Stand hatten, benötigte die Fachperson Begabungsförderung weniger Ressourcen, die nun die Kollegin mit Expertise im Bereich Projektunterricht nutzen kann.

Auf die Frage, ob Kemirs Schule eine begabungsfördernde Schule ist, würde die Schulleiterin wohl mit Ja antworten – aber zugleich darauf verweisen, dass die Entwicklung hin zu einer begabungsfördernden Schule nie abgeschlossen sein wird. Schulentwicklung bedeutet in den wenigsten Fällen, einfach nur Defizite zu überwinden – meistens geht es darum, Antworten auf sich stellende Fragen und Schwierigkeiten zu finden. Schüler:innen wie Kemir stellen Fragen im wörtlichen und übertragenen Sinne, auf die eine Schule immer wieder Antworten suchen muss. Dies macht die Aufgabe von Lehrkräften, Schulleitungen und anderen Mitarbeitenden so herausfordernd, aber auch so wichtig. Kemirs Schule hat eine entscheidende Rolle für ihn und seine Zukunft gespielt – und dafür sind Schulen da.

Literatur

- Anderegg, N. (2021a): Agilität in der Schulführung: Leitidee oder Rhetorik? In: Stricker, T. (Hrsg.): Agilität in der Schulentwicklung. Perspektiven aus Theorie, Forschung und Praxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–36.
- Anderegg, N. (2021b): Führen als responsives Geschehen. Dem Phänomen »Führen« auf der Spur. In: Symeonidis, V. / Schwarz, J.F. (Hrsg.): Erfahrungen verstehen, (Nicht-)verstehen erfahren. Potenzial und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen. Innsbruck/Bozen/Wien: Studienverlag, S. 255–267.
- Anderegg, N. / Gregorzewski, M. (2019): Leadership for Learning. Facetten lernwirksamer Schulleitung. In: Lernende Schule, H. 88, S. 6–11.
- Anderegg, N. / Wilhelm, U. (2021): Begabungsfördernde Schulentwicklung und Schulführung. In: Müller-Oppliger, V. / Weigand, G. (Hrsg.): Handbuch Begabung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 302–318.
- Bonsen, M. / Gathen, J. von der / Igelhaut, C. / Pfeiffer, H. (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung. Weinheim: Juventa.
- Day, C. / Sammons, P. / Hopkins, D. / Harris, A. / Leithwood, K. / Gu, Q. / Brown, E. / Ahtaridou, E. / Kington, A. (2009): The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report. Nottingham: University of Nottingham.
- Endres, S. / Weibler, J. (2020): Plurale Schulführungsformen – Kritische Einordnung und praktische Umsetzungsoptionen. In: Strauss, N.-C. / Anderegg, N. (Hrsg.): Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen. Bern: hep Verlag, S. 87–106.

- Hallinger, P./Kovačević, J. (2019): Science mapping the knowledge base in educational leadership and management: A longitudinal bibliometric analysis, 1960 to 2018. In: *Educational Management Administration & Leadership*, H. 1, S. 1–16.
- Harazd, B. (2010): Schulleitungstypen in eigenverantwortlichen Schulen und ihr Zusammenhang zur Schulqualität. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Holtappels, H. G./McElvany, N./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 16. Weinheim: Juventa, S. 261–288.
- Hornig, E./Loeb, S. (2010): New Thinking About Instructional Leadership. In: *Phi Delta Kappan*, H. 92, S. 66–69.
- Kansteiner, K./Stamann, C./Buhren, C./Theurl, P. (2020): Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Klein, E.D. (2016): Instructional Leadership in den USA – Ein Modell für Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland? In: *Tertium Comparationis*, H. 2, S. 203–229.
- Kühl, S. (2012): Zum Verhältnis von Macht und Hierarchie in Organisationen. Das Zusammenspiel von »Überwachung von Mitarbeitern« und »Unterwachung von Vorgesetzten«. In: Knoblauch, B./Oltmanns, T./Hajnal, I./Fink, D. (Hrsg.): *Macht in Unternehmen. Der vergessene Faktor*. Wiesbaden: Gabler, S. 165–183.
- Robinson, V.M.J./Lloyd, C.A./Rowe, K.J. (2008): The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. In: *Educational Administration Quarterly* 44(5), S. 635–674.
- Sauter, R. (2020): *Praxiseinblick Schule Hedingen (CH)*. In: Strauss, N.-C./Anderegg, N. (Hrsg.): *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen*. Bern: hep Verlag, S. 186–191.
- Schatz, M./Ammann, M./Anderegg, N./Bergmann, A./Gregorzewski, M./Mauersberg, M./Möltner, V. (2022): *Lernseits führen. Den Facettenreichtum im Schulleben erkunden*. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Schatz, M./Ammann, M./Möltner, V./Mauersberg, W./Anderegg, N./Gregorzewski, M./Bergmann, A. (2019): *Von den Besten lernen. Lernwirksames Schulleitungshandeln an ausgezeichneten Schulen des Deutschen Schulpreises. Facetten von Schulleitungshandeln*. Innsbruck: Universität Innsbruck.
- Schatz, M./Steiner-Löffler, U. (1998): *Die lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Senge, P./Cambron-McCabe, N./Lucas, T./Smith, B./Dutton, J./Kleiner, A. (2012): *Schools that learn. A fifth Discipline Resource*. London/Boston: Nicolas Brealey.
- Spillane, J. (2006): *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. (2020): Führung im Bildungswesen aus einer »Distributed Multilevel Perspective«. In: Strauss, N.-C./Anderegg, N. (Hrsg.): *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen*. Bern: hep Verlag, S. 47–60.
- Strauss, N.-C. (2020): *Teacher Leadership: Der Riese erwacht*. In: Strauss, N.-C./Anderegg, N. (Hrsg.): *Teacher Leadership: Schule gemeinschaftlich führen*. Bern: hep Verlag, S. 124–135.
- Strauss, N.-C./Anderegg, N. (2020): *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen*. Bern: hep Verlag.
- Townsend, T. (2019): *Changing Understandings of School Leadership*. In: Townsend, T. (Hrsg.): *Instructional Leadership and Leadership for Learning in Schools*. Cham: Palgrave Macmillan, S. 1–12.

Torsten Nicolaisen

Konstruktiver Umgang mit Widerstand im begabungsförderlichen Schulentwicklungsprozess

Kommunikation mit dem Kollegium

Das Initiieren und Voranbringen von Projekten zur Schulentwicklung bildet einen wichtigen Aspekt im vielfältigen Tätigkeitsspektrum von Schulleitungen. Auch die Begabungsförderung ist ein solches Projekt. Schulentwicklungsprojekte unterliegen Bedingungen, deren Beachtung zum Gelingen des Vorhabens beiträgt. Dazu gehört auch der konstruktive Umgang mit Widerstand.

Widerstand kommt in der Regel im Rahmen von Veränderungs- bzw. Etablierungsprozessen auf und lässt sich nicht vermeiden. Daher ist es entscheidend, auf welche Art und Weise ihm begegnet wird. Der vorliegende Beitrag will dafür Verstehensfolien und Handlungsimpulse geben.

1. Theoretische Bezüge

1.1 Systemische Perspektiven

Der systemische Ansatz hat ein weites Feld unterschiedlicher Theorien und Beratungsvorgehen hervorgebracht. Grundsätzlich werden darin Wechselwirkungen in den Blick genommen: Wenn beispielsweise zwei Personen im Gespräch sind, kann das Verhalten von Person A (A beschwert sich über B) das Verhalten von Person B beeinflussen (B zieht sich zurück). Daraufhin beschwert sich A umso vehementer, so dass sich B noch mehr zurückzieht, was wiederum die Beschwerde von A verstärkt – und so weiter. Das Entstehen solcher Kreisläufe in der Kommunikation wirkt sich auf das Verhalten der Gesprächspartner:innen und auf ihr Wahrnehmen, Fühlen und Denken aus.

Mit diesem Hintergrund schauen systemische Perspektiven unter anderem darauf, wie sich Organisationen – in diesem Fall Schulen – stabilisieren. Dies geschieht neben den formal festgelegten Abläufen und Strukturen durch Kommunikation und Interaktion der beteiligten Personen. Diese Prozesse finden sowohl im formalen Rahmen statt (z. B. Stundenpläne oder Konferenzen) als auch auf der informellen Ebene (z. B. Gespräche an der Kaffeemaschine oder im Lehrerzimmer). Nicht selten konterkariert das Informelle das Formale. Die Art und Weise, *wie* über etwas gesprochen wird, ist häufig ausschlaggebender als das *Was*.

So nimmt die systemische Sichtweise Wechselwirkungen, Regelmäßigkeiten und Muster in den Blick (König/Volmer 2018). Hier lassen sich bisweilen paradoxe Phänomene betrachten, wie ein Beispiel veranschaulichen soll:

Eine Schulleitung hat sich grundlegend mit den Vorzügen von Begabungsförderung beschäftigt, und ist von der Idee begeistert. Auf der nächsten Lehrerkonferenz informiert sie ihr Kollegium über ein entsprechendes Vorhaben. Doch sie erntet »Entgeisterung« bis hin zu Empörung. Ein Kollege, der sich häufig kritisch gegenüber neuen Projekten äußert, meldet sich zu Wort: Man habe jetzt schon zu viel Belastung. Das gut gemeinte Vorhaben der Schulleitung kommt nicht gut an.

Wenn die Projektidee zur begabungsförderlichen Schulentwicklung wie in diesem Beispiel zum üblichen Frage-Antwort-Spiel in der Lehrerkonferenz führt und die Schulleitung in die Defensive bringt, wäre eine Veränderung der Kommunikationsform zu überlegen. Diese könnte z. B. mit Elementen aus der Großgruppenmoderation erfolgen, in deren Rahmen die Diskussion in wechselnden kleinen Gesprächsrunden geführt wird. Dadurch wird das übliche Frage-Antwort-Spiel unterbrochen; mögliche Einwände einzelner Lehrpersonen lassen sich leichter integrieren.

Anstatt gegen den sogenannten Widerstand anzugehen, lässt sich überlegen, wofür er hinweist und wie er sich einbeziehen lässt.

In der systemischen Beratung wird **Widerstand als Lösungsversuch** betrachtet. Oftmals dient er dem Bedürfnis nach Schutz oder Orientierung. Diese Sichtweise ist ungewöhnlich und macht deutlich, wie wichtig es ist, auf den Widerstand und die damit verbundenen Beweggründe einzugehen. Dazu ist Dialog erforderlich. Lösungswege entstehen schrittweise durch das Verändern der eingeschliffenen Kommunikationsroutinen.

1.2 Change-Management

Klaus Doppler und Christoph Lauterburg (2014) haben sich mit Veränderungsprozessen in Organisationen beschäftigt und ihre Erfahrungen und Reflexionen in ihrem Buch »Change Management« zusammengetragen. Sie zeigen auf, welche Faktoren zum Gelingen von Veränderungsvorhaben beitragen und welche Phänomene dabei auftauchen können. So beschreiben sie den Widerstand als Bestandteil von Veränderungs- und Entwicklungsprozessen und nennen vier Grundsätze (Doppler/Lauterburg 2014, S. 357):

- »*Erster Grundsatz: Es gibt keine Veränderung ohne Widerstand.*« – Die Autoren betrachten Widerstand im Zuge eines Veränderungsprozesses als Regel und nicht als Ausnahme. Würden Reaktionen wie Bedenken und Widerstand nicht auftreten, wäre das eher ungewöhnlich.
- »*Zweiter Grundsatz: Widerstand enthält immer eine »verschlüsselte Botschaft«.*« – Opponierende negative Emotionen lassen sich als wichtige Hinweise auffassen. Sie bringen Bedenken oder Befürchtungen zum Ausdruck, mit denen häufig grundlegende Bedürfnisse verbunden sind.

- »Dritter Grundsatz: Nichtbeachtung von Widerstand führt zu Blockaden.« – Wenn Widerstand nicht ernst genommen oder kleingeredet wird, wird er stärker. Die Dynamik von Druck, der zu Gegendruck führt, schaukelt sich dann eher auf. Hilfreich wäre stattdessen, den Widerstand zu beachten und in seiner Bedeutung genauer zu beleuchten.
- »Vierter Grundsatz: Mit dem Widerstand, nicht gegen ihn gehen.« – Hier geht es darum, die Energie im Widerstand zu akzeptieren und aufzunehmen. Die emotionalen Reaktionen und die damit verknüpften Bedürfnisse sollten anerkannt werden; sie brauchen Raum und Dialog. Dann lässt sich schauen, inwieweit das Vorgehen im Veränderungsprozess angepasst werden kann.

Mit Blick auf diese Annahmen ist für die Etablierung eines Projekts zur begabungsförderlichen Schulentwicklung zu empfehlen, die Beziehungsebene und mithin die **emotionale Dimension** zu berücksichtigen oder sogar einzubeziehen.

1.3 Stellenwert der Emotionen

Emotionen kommen in jeglichem Veränderungsprozess ins Spiel – werden sie berücksichtigt, begünstigt dies die Entwicklung (Nicolaisen 2019). Der erste Blick auf Schulentwicklung fokussiert häufig die inhaltsbezogenen Anlässe und planbaren Schritte; erst auf den zweiten Blick zeigt sich das Vorhaben als emotionales Unterfangen.

Allein das Wort »Veränderung« löst bereits bei manchen Mitgliedern im Kollegium ein gewisses Unbehagen aus. Das Bekannte und Bewährte scheint nicht mehr sicher. Damit kommen Fragen auf, wie z.B. »Inwieweit werde ich betroffen sein? Werde ich mehr Belastung haben?«. Hier melden sich grundlegende Bedürfnisse, unter anderem nach Halt und Orientierung, und lösen vielschichtige Reaktionen aus: Die anstehende Veränderung wird als Verunsicherung, wenn nicht gar als Bedrohung erlebt, was emotionale Reaktionen wie Befürchtungen, Wut, Ohnmacht und Angst auf den Plan ruft. Der Entwicklungsprozess, der die Schule voranbringen soll, kann dann ins Stocken geraten.

Der Stellenwert der Emotionen wurde von Luc Ciompi (2013 und 2019) eingehend erforscht, der den Begriff der »Affektlogik« geprägt hat. Er vertritt die Auffassung,

dass »Affekte [...] nicht nur andauernd alles Denken und Verhalten begleiten, sondern zu einem guten Teil auch richtiggehend leiten. [...] die affektive Grundstimmung beeinflusst laufend den Fokus der Aufmerksamkeit und bestimmt damit zugleich auch, was gerade als wichtig oder unwichtig erscheint« (Ciompi 2013, S. 22 f.).

Dies gilt auch im sozialen Kontext. Hier entfalten Emotionen oftmals eine noch größere Kraft, weil sich emotionale Ladungen im Miteinander quasi »hochschaukeln«. Ein Veränderungsprozess, der auf der rationalen Ebene durchaus sachlich und gut

begründet sein mag, erfährt deshalb auf der emotionalen Ebene noch längst keine Akzeptanz. Hier kann die Berücksichtigung der vorherrschenden Affektlogik hilfreich sein.

Mit dem Widerstand als emotionalem Phänomen zeigen sich Bedürfnisse, denn der menschliche Organismus trachtet danach, dass grundlegende Bedürfnisse befriedigt oder zumindest beachtet werden. Wenn darauf eingegangen wird, hat dies eine hohe motivationale Wirkung. Das gilt auf der individuellen Ebene ebenso wie in Gruppen und Organisationen.

Emotionen sind das Gesicht aner kennenswerter **Bedürfnisse**. Sie anzuerkennen, zu würdigen und in die Arbeit einzubeziehen ist im Zuge der begabungsförderlichen Schulentwicklung überaus wichtig.

Hinweis für die Schulleitung: Orientierung und Gesprächsführung

Der Einbezug der Bedürfnisebene ist möglich, indem z. B. auf einer Lehrerkonferenz Orientierung über den zeitlichen Rahmen für das Vorhaben und den möglichen Aufwand für einzelne Lehrpersonen gegeben wird. Außerdem ist auf die Mikroebene der Gesprächsführung zu achten. Hier entscheidet sich, wie das Gesagte tatsächlich beim Gesprächspartner ankommt (konkrete Hinweise siehe Abschnitt 2.2).

1.4 Projektmanagement

Projektmanagement dient dazu, Vorhaben in der begabungsförderlichen Schulentwicklung in einer geplanten Schrittfolge durchzuführen; es lässt sich also als temporär begrenztes Zweckprogramm verstehen. In diesem Sinne stellt das Projektmanagement Handlungsideen bereit, um den Schulentwicklungsprozess auf der operationalen Ebene zu gestalten und zu steuern. Die Literatur zum Projektmanagement betont, dass Klärungen hinsichtlich Auftrag, Ablauf, Ziel und Umfeld vorzunehmen sind:

»Ein oft festgestellter Mangel im Projektmanagement ist die fehlende Klarheit des Projektziels und des Projektauftrags.« (Steiger/Lippmann 2013, S. 237)

Unklarheiten zu Beginn eines Projekts führen häufig zu Reibungsverlust und Unstimmigkeiten in der Durchführung; ein entsprechendes Management zielt also auf Klarheit und Steuerbarkeit. Dabei gilt es, einen Mythos rund um das Projektmanagement kritisch zu beachten: lineare Steuerbarkeit. Zweckrationalität und lineare Schrittfolgen mögen theoretisch sinnvoll erscheinen, werden aber in der Praxis immer wieder durch das »pralle Leben« (z. B. durch Widerstände) aus der Bahn gebracht. Wird zu rigide an einem Ziel festgehalten, kann sich dies in der Tat kontraproduktiv auswirken. Nicht alles ist planbar, aber gemäß der systemischen Sichtweise (siehe Abschnitt 1.1) findet Steuerung keineswegs linear statt, sondern in Schleifen und nicht selten auch über Umwege:

»Der Projektverlauf hat keine stetige Fortentwicklung, in der ein Entwicklungsstand eine feste verbindliche Basis für den nächsten Schritt darstellt. Vielmehr bildet sich ein Rückkopplungskreis aus, in dem immer wieder zurückgesprungen werden kann, um Planungen zu revidieren« (Kühl 2016, S. 37).

Das ist nicht nur im Sinne der Zielerreichung zu berücksichtigen, sondern auch um möglicher Frustration der Beteiligten vorzubeugen. Wenn anzunehmen ist, dass das Projekt nicht linear vonstattengehen wird, kann auch dieser Umstand dem Kollegium mitgeteilt werden, z. B.: »Wir haben einen Plan, aber keine perfekte und vorgefertigte Lösung. Wir werden unsere Erfahrungen machen und das Projekt gegebenenfalls daran anpassen. So können wir die Begabungsförderung in einer Weise umsetzen, dass sie zu unserer Schule passt.«

Erst nach Planungsgesprächen und den nötigen Klärungen erfolgt die Projektdurchführung (siehe Abschnitt 3). Darüber hinaus bedarf es eines klar definierten Abschlusses, denn es kommt vor, dass Projekte zur begabungsförderlichen Schulentwicklung im Sande verlaufen und so zur Frustration der beteiligten Lehrpersonen führen. Daher ist es auch empfehlenswert, das Projekt mit einem klaren Schlusspunkt zu beenden.

2. Impulse für die Praxis

Um eine erfolgreiche Umsetzung zu gewährleisten, lassen sich aus den genannten theoretischen Bezügen Empfehlungen für die Praxis in verschiedenen Bereichen ableiten:

- Bedürfnisse beachten,
- Gespräche gestalten,
- die Motivation im Blick haben.

2.1 Bedürfnisse beachten

Widerstand ist ein Begriff, der menschliche Verhaltensweisen erklärt, die sich gegen etwas richten. Dahinter stecken jedoch komplexe soziale Dynamiken, an denen verschiedene Akteur:innen beteiligt sind, so dass verschiedene Perspektiven, Emotionen und Bedürfnisse mit im Spiel sind. Finden diese keine Beachtung, können sie sich im Laufe der Zeit gegenseitig »hochschaukeln«.

Die Frage ist daher, *wogegen* sich die Reaktion richtet. Vordergründig wird das Projekt zur Begabungsförderung genannt, aber auf der Beziehungsebene geht es nur selten um den Inhalt. Häufig sind hier Bedürfnisse nach Orientierung, Sicherheit und Bindung bzw. Gesehenwerden von Bedeutung. Sogenannter Widerstand erhält seine Energie zum Teil aus nicht beachteten oder gar verletzten Bedürfnissen und zeigt sich auf der emotionalen Ebene. Bei den Lehrpersonen entstehen dann Gefühle von Desorientierung, Überforderung oder Nicht-mit-einbezogen-Sein.

In diesem Zusammenhang lässt sich aufkommender Widerstand während der Etablierung der Begabungsförderung auch als Hinweis deuten, dass eine wichtige Bedürfnislage aufseiten des Kollegiums noch nicht berücksichtigt ist oder dass z. B. das Tempo der Umsetzung zu hoch ist. Daran sollte sich das Projektmanagement in aller Transparenz anpassen (siehe Abschnitt 3). In der Regel geht es um die basalen Bedürfnisse nach

- Orientierung und Halt,
- Sicherheit,
- Können und Handhabbarkeit,
- Beziehung und Zugehörigkeit,
- Autonomie und Mitgestaltung.

Um Bedürfnisse zu beachten und gegebenenfalls einzubeziehen, ist es nötig, ins Gespräch mit den betreffende Lehrpersonen zu gehen.

2.2 Gespräche gestalten

Die Kommunikationsebene spielt in Umsetzungsprojekten eine entscheidende Rolle. Gemäß der Annahme, dass die Beziehungsebene die Sachebene bestimmt, ist das *Wie* der Kommunikation in weitaus stärkerem Maße ausschlaggebend als der Inhalt. Dies gilt umso mehr, wenn Emotionen oder Widerstände mit im Spiel sind. Grundsätzlich gilt es, den Widerstand zu akzeptieren, anstatt dagegen anzugehen (Nicolaisen 2019). In einem »guten« Gespräch lassen sich dann die Beweggründe erhellen, die zum Widerstand geführt haben, denn es gibt keinen »Widerstand an sich«.

Ebenso wenig gibt es Kolleg:innen, die der permanente inkarnierte Widerstand *sind*. Vielmehr zeigen diese Personen in einer bestimmten Situation ein Verhalten, das sich unmittelbar aus ihrer subjektiven Sichtweise ergibt. Dieses Verhalten wird von anderen Akteur:innen (z. B. der Schulleitung oder Projektgruppe), die aus ihrer Sichtweise darauf schauen, als »Widerstand« beschrieben – könnte aber aus einem anderen Blickwinkel nachvollziehbar sein oder sogar als sinnvoll erachtet werden.

Das *Wie* in der Kommunikation betrifft die Qualität des Gesprächs. Dialoge im Sinne einer personalen Begegnung beugen Widerständen vor und helfen bei möglichen Lösungen. Deshalb benötigen sowohl die Schulleitung als auch das Projektteam Kompetenzen in professioneller Gesprächsführung. Hier bieten sich insbesondere Vorgehensweisen aus der personenzentrierten Gesprächsführung (Motschnig/Nykl 2009) und aus dem systemisch-lösungsorientierten Ansatz (Bannink 2015) an. Damit lässt sich nicht nur die Qualität des Zuhörens und der Zugewandtheit erhöhen, sondern auch ein Ressourcenfokus anstelle eines Defizitblicks einüben.

Wahrnehmen, Erklären, Bewerten

In jedem Fall gehen dem Widerstand Prozesse des Wahrnehmens und Beschreibens, des Erklärens und des Bewertens voraus. Um im Gespräch mit einer betroffenen

Lehrperson das Zustandekommen des Widerstands zu erhellen, ist es hilfreich, wenn die Schulleitung zwischen diesen drei Aspekten unterscheidet (Simon 2019):

- Wenn eine Lehrperson etwas *wahrnimmt*, unterliegt dies ihrer subjektiven Sichtweise. Dessen ist sich die Person aber in der Regel nicht bewusst, vielmehr hält sie ihre Perspektive für die »Wahrheit«. Mit der subjektiven Wahrnehmung gehen unwillkürlich die beiden folgenden Aspekte einher.
- Die Lehrperson findet *Erklärungen* dafür, wie das schulische Veränderungsvorhaben zustande gekommen ist (z. B. »Die Schulleitung will sich nur mit der Begabtenförderung schmücken.«).
- Die Lehrperson *bewertet* das Veränderungsvorhaben (z. B. »Das ist viel zu viel – wann und wie sollen wir das als Kollegium auch noch umsetzen?«).

Gesprächsqualität

Um auf die unausgesprochenen Prozesse des Wahrnehmens, Erklärens und Bewertens eingehen zu können, ist ein entsprechendes Kommunikationsverhalten erforderlich. Dieses zeichnet sich unter anderem durch folgende Elemente aus (Nicolaisen 2017):

- einen klaren Rahmen (z. B. »Es interessiert mich, Ihre Meinung zur Begabtenförderung zu hören. Darf ich Sie in der kommenden Woche auf ein zwanzigminütiges Gespräch darüber einladen?«),
- zugewandtes und aufmerksames Zuhören,
- Zusammenfassen (z. B. »Darf ich kurz zusammenfassen, wie ich Sie verstanden habe?«),
- interessiert Nachfragen (z. B.: »Sie sagen, Sie hätten Zweifel an dem Vorhaben. Was genau meinen Sie damit?«),
- Ansprechen der Bedürfnisebene (z. B.: »Worum geht es Ihnen dabei?«),
- wertschätzende Anerkennung von Emotionen,
- Zulassen von Pausen zum Nachdenken,
- lösungsorientiertes Fragen (z. B. »Woran würden Sie erkennen, dass das Projekt gute Resultate erzielt?«, »Was bräuchten Sie, um das Projekt zu akzeptieren?«).

Praxistipp: Bausteine für das Gespräch mit einer skeptischen Lehrperson

- ☒ »Wenn Sie dem begabungsförderlichen Projekt skeptisch gegenüberstehen, gehe ich davon aus, dass Sie Ihre Gründe dafür haben. Das interessiert mich.«
- ☒ »Wären Sie bereit, mir diese Gründe zu beschreiben?«
- ☒ »Was genau nehmen Sie dabei in den Blick? Worauf achten Sie dabei?«
- ☒ »Wie erklären Sie sich das?«
- ☒ »Was liegt Ihrer Bewertung zugrunde? Worum geht es Ihnen dabei?«

2.3 Die Motivation im Blick haben

Die Annahme, eine Schulleitung könne ihr Kollegium motivieren, lässt sich kritisch betrachten. Ein soziales System wie ein Kollegium mitsamt seinen Lehrpersonen und

Gruppierungen, seiner Geschichte und den Geschichten, die dort täglich erzählt werden, ist ein komplexes soziales Gefüge. In diesem dynamischen Feld sind unterschiedlichste motivationale Lagen vorzufinden – solch eine Komplexität lässt sich keinesfalls linear steuern. Dennoch kann die Schulleitung für Rahmenbedingungen und Leitplanken sorgen, die die motivationale Gesamtlage dem Projekt gegenüber günstig beeinflussen. Dazu zählen:

- klare Orientierung geben,
- Informationen weiterreichen,
- Sinnhaftigkeit vermitteln,
- das Projektteam stärken und für dessen Anbindung an das Kollegium sorgen,
- Gesprächsbereitschaft signalisieren und Gespräche führen (nicht nur mit der Projektgruppe und in der Lehrerkonferenz, sondern auch mit einzelnen Lehrpersonen, deren Sichtweise auf das Projekt wichtig ist),
- bisherige Kommunikationsmuster und -formen verändern.

Allgemein lassen sich motivationale Lagen durch Beachtung und Einbezug von Bedürfnissen positiv beeinflussen. Daneben kann die Motivation im Hinblick auf das konkrete Projekt betrachtet werden. Hierzu kann die Schulleitung gemeinsam mit der Projektgruppe eine Kraftfeldanalyse vornehmen, die auch dazu dient, die motivationalen Lagen innerhalb des Kollegiums in den Blick zu bekommen (Abbildung 1; siehe auch Abschnitt 1.2). Die Kraftfeldanalyse lässt sich über einen längeren Zeitraum hinweg wiederholt einsetzen, z. B. während der Durchführung eines Pilotprojekts zur Begabtenförderung (siehe Abschnitt 3.3).

Wer kann das Projekt zur Begabungsförderung voranbringen? Was sind seine/ihre Fähigkeiten, Interessen und Kontakte?	Wer ist eher dagegen? Welches Verhinderungs- oder Blockadeverhalten ist zu erwarten?
Welche Lehrpersonen sind zurzeit eher neutral? Unter welchen Umständen könnten sie zum Förderer / zur Förderin oder aber zum Bedenkenträger / zur Bedenkenträgerin werden?	Welche anderen Themen beschäftigen das Kollegium? Womit ist die Begabungsförderung verflochten?

*Abb. 1: Kraftfeldanalyse
(in Anlehnung an Doppler/
Lauterburg 2014)*

Im komplexen Feld des schulischen Alltags kann es nicht darum gehen, alle Lehrpersonen hundertprozentig zu überzeugen; dies würde die Schulleitung überfordern. Vielmehr sollte das Ziel sein, dass das Engagement eines Teils der Lehrpersonen von den anderen akzeptiert und mitgetragen wird – es geht um »gute Nachbarschaft«.

3. Projektmanagement als vertrauensbildende Maßnahme

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen lässt sich Projektmanagement nicht nur als Strukturierung des Vorhabens betrachten, sondern auch als (präventives) Mittel, um Widerständen zu begegnen und sie für das begabungsförderliche Projekt nutzbar zu machen. Im traditionellen Projektmanagement findet die emotionale Ebene von Veränderungsprozessen kaum Beachtung. Um ihr angemessen zu begegnen, können entsprechende Gesprächsformate in den Projektverlauf integriert werden.

Ein klar kommuniziertes Projektmanagement bedient Bedürfnisse nach Orientierung, Sicherheit und Beteiligung. Die strukturgebende Qualität von Projektmanagement allein reicht jedoch nicht, um mit möglichen Widerständen konstruktiv umzugehen. Es sollte auch geplant werden, wann die Schulleitung bzw. das Projektteam welche Gespräche mit welchen Akteur:innen führt. Daneben ist zu bedenken, wie die Ergebnisse aus diesen Gesprächen in das weitere Vorgehen einfließen, was ebenfalls im Kollegium kommuniziert wird. So können die Lehrpersonen sehen, dass sie beteiligt sind und Einflussmöglichkeit haben.

Daher sollte die Schulleitung im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses für klare Kommunikation und damit für Vertrauen sorgen (Döring/Glasl 2005). Soweit dies möglich ist, gibt sie Übersicht und Orientierung hinsichtlich langfristiger Ziele, einzelner Schritte und möglicher Schleifen. Zu den Schritten sollten Meilensteine formuliert werden, die das Vorankommen sichtbar machen. Damit erhalten Lehrpersonen die Möglichkeit, den Prozess zu überschauen und nachzuvollziehen: »Haben wir erreicht, was wir erreichen wollten? Folgt die Schulleitung ihrem roten Faden trotz möglicher Schleifen im Prozess?«

Günstigenfalls ließe sich bei jeder Lehrerkonferenz ein Zeitfenster einrichten, in dem die Projektgruppe über den aktuellen Stand der Umsetzung berichtet. In diesem Zusammenhang ist insbesondere darauf zu achten, wie das Kollegium reagiert, welche Bedürfnisse indirekt geäußert werden oder ob sich das emotionale Klima verändert. Gegebenenfalls kann die Schulleitung und/oder ein Mitglied des Projektteams einzelnen Lehrpersonen ein Gespräch anbieten, um Anzeichen von Widerstand sofort anzusprechen und zu integrieren.

3.1 Bestandsaufnahme: Was liegt vor?

Bevor ein Projekt zur Begabungsförderung initiiert wird, ist eine Bestandsaufnahme zu empfehlen. Sie klärt nicht nur, welche Projekte bereits vorhanden sind, sondern

auch das unterschiedliche Know-how der Lehrpersonen, die im Kollegium vorhandene Energie und das pädagogische Selbstverständnis der Schule. Leitfragen dafür können sein:

- Wie lässt sich das pädagogische Selbstverständnis der Schule beschreiben? Wie hoch oder niedrig ist die Passung eines Projekts zur Begabungsförderung?
- Wo gibt es bereits Ansätze zur Begabungs- und Begabtenförderung? Welche anderen Projekte zahlen bereits auf das Thema ein? Lassen sich Synergieeffekte herstellen?
- Gibt es einzelne Lehrpersonen, die sich für die Begabtenförderung interessieren? Kommen sie als potenzielle Verantwortliche und/oder Mitglieder des Projektteams infrage? Welche Stellung haben sie im Kollegium?
- Welche Formen individueller Förderung oder anderer Beratungsangebote gibt es für Schüler:innen? Inwieweit lassen sie sich mit Formaten zur Begabungsförderung verzahnen?
- Welche Lehrpersonen haben Einfluss auf eine Gruppierung im Kollegium oder sogar auf einen Großteil des Kollegiums? Wie lassen sie sich im Vorfeld ansprechen, auch wenn sie eventuell nicht unmittelbar mit dem Projekt zu tun haben?
- Wie lässt sich die »Energie« im Kollegium beschreiben?
- Gab es bereits ähnliche Vorhaben? Wie sind diese verlaufen? Gab es unter Umständen »Langzeitwirkungen« im Kollegium?
- Wie viele Projekte liefen in den vergangenen Schuljahren? Wie viel Überforderung oder Frustration hat sich dadurch angehäuft? Auf welche Erfolge lässt sich zurückblicken? Welche Leistung des Kollegiums wäre zu würdigen?

3.2 Bedarf klären: Was ist der Anlass und der Nutzen?

Neben dem Sichten des Vorhandenen ist der Blick auf den Bedarf und einen möglichen Nutzen mit folgenden Leitfragen sinnvoll:

- Welchen konkreten Nutzen könnte eine begabungsförderliche Schulentwicklung bringen? Für die Schüler:innen, die Lehrpersonen und die Schule (z. B. Selbstverständnis oder Außendarstellung)?
- Für welche bestehenden Probleme könnte die Begabungsförderung ein Lösungsansatz sein?
- Inwieweit sind Konferenzen oder Schulentwicklungstage möglich, um den Bedarf festzustellen und ein entsprechendes pädagogisches Konzept zu entwickeln?
- Welche Form (z. B. aus dem Bereich der Großgruppenmoderation) ermöglicht eine gute Beteiligung der Teilnehmenden? Wäre der Einbezug von Schüler:innen ein sinnvolles Element?
- Wie lässt sich die Bedürfnislage der Lehrpersonen auf solch einer Veranstaltung berücksichtigen?
- Welche pädagogischen Themen lassen sich mit dem begabungsförderlichen Projekt voranbringen (z. B. individuelle Förderung)?

3.3 Ein Pilotprojekt planen und durchführen

Aus der Bestandsaufnahme und der Bedarfsklärung lassen sich erste Vorhaben ableiten, die für die eigene Schule besonders sinnvoll sind. So können zunächst kleine Pilotprojekte ins Leben gerufen werden, um erste Erfahrungen zu sammeln und zu reflektieren. Ausschlaggebend für die Kommunikation innerhalb des Projekts ist die Qualität der Gesprächsführung (siehe Abschnitt 2.2). Eine grobe Orientierung für die Planung und Durchführung eines Pilotprojekts bietet die folgende Checkliste.

Bildung eines Projektteams bzw. einer Steuergruppe

- ☒ Wie sieht eine günstige Zusammensetzung des Projektteams aus?
- ☒ Gibt es zumindest ein Mitglied, das einen guten Draht zum Kollegium hat?
- ☒ Wie werden Entscheidungen getroffen? Innerhalb des Teams, in Absprache mit der Schulleitung?
- ☒ Welche Unterstützung bzw. Qualifizierung benötigen die Teammitglieder?

Projektskizze

- ☒ Projektbezeichnung
- ☒ Projektplan: grober Projektablauf, Termine, kleine Zwischenziele, Meilensteine
- ☒ Gibt es messbare Erfolgskriterien für das Projekt?
- ☒ Werden Zeitstunden, Räumlichkeiten, Materialien etc zur Verfügung gestellt?
- ☒ Information: Wer soll wann von wem über den Stand des Projekts informiert werden?
- ☒ Wie soll das Projekt dokumentiert oder evaluiert werden?

Projektziele

- ☒ Was soll bis wann konkret erreicht werden?
- ☒ Wie soll mit Abweichungen umgegangen werden?
- ☒ Wer soll an der Formulierung der Projektziele beteiligt werden?

Projektumfeld

- ☒ Wie viele Schulentwicklungsprojekte laufen derzeit oder sind geplant? Welche Belastung geht davon für das Kollegium aus?
- ☒ Welche Lehrpersonen oder Interessengruppen spielen eine Rolle?
- ☒ Lassen sich Kontakte zu anderen Schulen nutzen, die ebenfalls Erfahrung mit Projekten zur Begabungsförderung sammeln?
- ☒ Wer aus dem schulischen Umfeld könnte das Projekt unterstützen? Gibt es entsprechende Amtsträger:innen, Institutionen oder Schulnetzwerke?

Kommunikation

- ☒ Inwieweit kann sich die Schulleitung bzw. Projektgruppe Zeit für Gespräche nehmen – insbesondere für jene Lehrpersonen, die eher Bedenkenträger sind?
- ☒ Wann und in welcher Form wird das Kollegium informiert?
- ☒ Welche Personen sollten zudem einzeln angesprochen werden?
- ☒ Wie, wann und wo wird das Projekt den Schüler:innen vorgestellt? Wann den Eltern?

3.4 Auswerten

Eine Reflexion der entsprechenden Erfahrungen zeigt, ob und wie gut der eingeschlagene Weg zum Schulkonzept passt. Es gilt festzustellen, ob sich die Entwicklung bewährt hat oder Modifikationen oder gar eine andere Richtung nötig sind:

- Welche Indikatoren werden zur Auswertung ausgewählt?
- Wie, wann und von wem wird evaluiert?
- Welche Schlüsse für das weitere Vorgehen oder für andere Projekte werden aus der Evaluation gezogen?

Zum Beispiel kann das Projektteam in engem Kontakt mit der Schulleitung stehen. In monatlichen Treffen reflektieren sie das Vorankommen und erste Rückmeldungen einzelner Lehrpersonen sowie der Schülerschaft und passen das weitere Vorgehen laufend an. Erfahrungen werden reflektiert und aufbereitet, so dass dem Kollegium an einem pädagogischen Tag ein Erfahrungsbericht präsentiert werden kann. Anschließend nutzt das Projektteam eine Form aus der Großgruppenmoderation, um – anstelle von zähen Diskussionen im Plenum – einen lebhaften Austausch und eine hohe Beteiligung zu erreichen. So wird das Kollegium zu einem ergebnisorientierten Austausch über den Nutzen der Begabungsförderung angeleitet, aus dem Anregungen für das weitere Vorgehen entstehen.

Die Umsetzung wird nicht sofort reibungslos und erfolgreich verlaufen. Daher sollten etwaige Ungereimtheiten, die im Zuge des Pilotprojekts passieren, als wichtige Informationen für mögliche Anpassungen und das weitere Vorgehen betrachtet werden.

Projektmanagement fokussiert die operationale Ebene. Daneben sollte die Schulleitung auch den großen Zusammenhang im Blick behalten (Kantelberg/Speidel 2017), ansonsten bleiben die Maßnahmen und die Umsetzung von Ideen isolierte Aktionen einzelner Lehrpersonen. Daher ist es eine Form von Nachhaltigkeit, Schulentwicklung als Gesamtbild zu sehen.

Literatur

- Bannink, F. (2015): Lösungsfokussierte Fragen. Handbuch für die lösungsfokussierte Gesprächsführung. Göttingen: Hogrefe.
- Ciampi, L. (2013): Gefühle, Affekte, Affektlogik. Wien: Picus.
- Ciampi, L. (2019): Affektlogik. Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung. Heidelberg: Carl Auer.
- Doppler, K./Lauterburg, C. (2014): Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten. 13. Auflage. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Döring, W./Glasl, F. (2005): Psycho-soziale Prozesse. In: Glasl, F./Kalcher, T./Piber, H. (Hrsg.): Professionelle Prozessberatung. Das Trigon-Modell der sieben OE-Beraterprozesse. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt, S. 197–239.
- Kantelberg, K./Speidel, V. (2017): Change-Management an Schulen. Erfolgreich führen in Veränderungsprozessen. Köln: Carl Link.

- König, E./Volmer, G. (2018): Handbuch systemische Organisationsberatung. 3. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kühl, S. (2016): Projekte führen. Eine kurze organisationstheoretisch informierte Handreichung. Wiesbaden: Springer VS.
- Motschnig, R./Nykl, L. (2009): Konstruktive Kommunikation. Sich und andere verstehen durch personenzentrierte Interaktion. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Nicolaisen, T. (2017): Lerncoaching-Praxis. Coaching in pädagogischen Arbeitsfeldern. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Nicolaisen, T. (2019): Emotionen in Coaching und Organisationsberatung. 45 Praxis-Tipps zum Umgang mit bewegten Gemütern. Heidelberg: Carl Auer.
- Simon, F.B. (2019): Einführung in die (System-)Theorie der Beratung. 2. Auflage. Heidelberg: Carl Auer.
- Steiger, T./Lippmann, E. (2013): Handbuch angewandte Psychologie für Führungskräfte, Bd. II. 4. Auflage. Heidelberg: Springer Medizin.

Die Rolle der Schulleitung im Schulentwicklungsprozess

1. Warum personorientierte Schulentwicklung?

Unsere Gesellschaft und die Welt um uns wandeln sich rapide, ebenso die Herausforderungen für Gegenwart und Zukunft. Dieser Wandel ist nicht neu und trat nicht erst in den letzten Jahren auf. Insbesondere seit den 1970er Jahren lässt sich ein sich stets beschleunigender Übergang von der industriellen zur postmodernen Gesellschaft beobachten. Andreas Reckwitz (2017) hat diesen Prozess sehr klar beschrieben.

Die heutige postmoderne, demokratische und pluralistische Gesellschaft benötigt keine »Absolvent:innen«, die bestimmte Curricula durchlaufen (und bald wieder vergessen) haben, sondern Persönlichkeiten, die gelernt haben, vielschichtige Probleme intellektuell und pragmatisch zu durchdringen und selbstständig oder im Team mit anderen Expert:innen Lösungen zu finden. Persönlichkeiten, die bereit sind, Verantwortung zu tragen und einen sinnhaften Beitrag für die Gesellschaft zu leisten. Dass hierfür Wissen, Kompetenzen und Methoden unabdingbar sind, steht außer Frage. Entscheidend ist jedoch, wie diese Lernziele so nachhaltig vermittelt werden können, dass sie anwendbar sind und bleiben und sich lebenslang mit dem, was neu gelernt wird, verknüpfen lassen.

Zusammengefasst: Wir unterrichten die Schüler:innen von heute, die in der Welt von morgen Verantwortung tragen sollen, mit Methoden und Inhalten aus der Welt von vorgestern. Wenn kein tiefgreifender Paradigmenwechsel stattfindet, werden unsere Schulen in Kürze obsolet oder verkümmern zu reinen Verwahranstalten für Kinder und Jugendliche.

Schulentwicklung, die unsere Schulen in die Lage versetzt, Schüler:innen auf die Bewältigung der Herausforderungen der Welt von morgen vorzubereiten, muss *Begabungsförderung* ins Zentrum ihres Handelns stellen. Am Ende ihrer schulischen Laufbahn müssen Schüler:innen nicht unbedingt genau wissen, welche Ausbildung oder welches Studium, welchen Beruf sie ergreifen möchten. Aber sie sollten wissen, wo ihre Stärken liegen, was sie gut können und in welchem Bereich sie bereit sind, sich einzubringen. Kurz: Sie müssen wissen, wofür sie »brennen«, denn in diesen Bereichen können sie ihren gesellschaftlichen Beitrag leisten.

Dies ist keineswegs nur ein Thema für besonders begabte Schüler:innen, sondern auch und gerade für Schüler:innen mit durchschnittlichen Potenzialen, da es insbesondere für sie wichtig ist, die eigenen Stärken zu kennen und darin gefördert zu werden. Leider arbeiten viele Schulen eher defizitorientiert: Fehler werden angestrichen, man bietet Förderkurse und Nachhilfeunterricht an – doch wie sieht es mit der För-

derung von Stärken aus? Referendar:innen benennen in ihren Unterrichtsentwürfen »Aufgaben für Schnelle«, und bestenfalls sollen die »Starken« die »Schwächeren« unterstützen, wenn sie ihre eigenen Aufgaben erledigt haben. Mehr Begabungsförderung scheint vielerorts nicht machbar, aber so verkümmern die Potenziale unserer Jugendlichen.

Daher muss Begabungsförderung das Zentrum der Schulentwicklung bilden. Die Grundlage, auf der dieses Prinzip gedeihen kann und ohne die Begabungen weder erkannt noch gefördert werden können, ist die *Personorientierung*. Diese hat Gabriele Weigand in ihrem Buch »Schule der Person« (2004) wegweisend dargestellt. Damit wird deutlich, welch eine Mammutaufgabe erfolgreiche Schulentwicklung ist – nicht mehr und nicht weniger als der Paradigmenwechsel von einer lehrplanorientierten Schulkultur, die allein auf systemische Anforderungen reagiert und diese befriedigt, hin zur *personorientierten Begabungsförderung*.

Diese nimmt die Potenziale, Interessen und Stärken der Lernenden in den Blick, entwickelt deren Persönlichkeit ganzheitlich weiter, ermöglicht ein Leistungsbewusstsein und verdeutlicht dabei, dass »Leistung« viel mehr Dimensionen hat als den bloßen Output von »Pisa-Wissen«. Auch die Prozessorientierung gehört zur Leistung, die Reflexionsfähigkeit über das (Nicht-)Erreichte, der Mut, etwas zu wagen und gegebenenfalls auch ein Scheitern in Kauf zu nehmen. Dies wiederum bleibt ein frommer Wunsch, solange alles, was in der Schule geschieht, mit »objektivierbaren« Ziffernoten belegt wird.

Ein solcher Wandel greift tief in das derzeitige System Schule ein. Hier wird deutlich, dass die Schulleiterin / der Schulleiter eine zentrale und unverzichtbare Rolle in diesen Prozessen spielt, die nicht nur innerhalb des Kollegiums und der Schüler- und Elternschaft kommuniziert und diskutiert werden müssen, sondern auch mit den Schulbehörden und dem Schulträger. Eine Vernetzung mit anderen Schulen ist von großer Bedeutung, weil Schulen, die allein für sich etwas bewegen möchten, schnell zerrieben werden.

In diesem Beitrag möchte ich darstellen, wie Schulleitungen diese Aufgabe geduldig mit langem Atem und Beharrlichkeit, aber auch mit Klugheit, Mut und Entscheidungsfreude angehen können. Es werden also weniger die konkreten Maßnahmen und pädagogischen Projekte in den Blick genommen – diese werden in anderen Beiträgen des vorliegenden Sammelbandes thematisiert – als vielmehr die Art und Weise, mit denen sie erfolgreich und nachhaltig umgesetzt werden können.

Seit Februar 2021 bin ich Schulleiter am Sächsischen Landesgymnasium Sankt Afra zu Meißen, einer staatlichen Schule für mehrfach begabte Jugendliche, an der pädagogische Innovationen in der Begabten- und Begabungsförderung zum Schulkonzept gehören. Da die Voraussetzungen für Schulentwicklung an dieser Schule nicht in jeder Hinsicht mit Regelschulen vergleichbar sind, liegen diesem Text vor allem meine Erfahrungen zugrunde, die ich am Gymnasium Achern machen konnte, das ich von 2012 bis 2021 geleitet habe.

Dies ist ein Regelgymnasium mit etwa tausend Schüler:innen und ca. 95 Unterrichtenden. Es ist in Baden-Württemberg in der Kleinstadt Achern am westlichen

Rand des Nordschwarzwalds beheimatet und hat einen großen Einzugsbereich. Wegen zahlreicher prosperierender mittelständischer Unternehmen in der Region gibt es einen hohen Zuzug von Arbeitnehmer:innen, die häufig einen Migrationshintergrund haben. Inzwischen liegt der Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund in den Eingangsklassen bei etwa 20 Prozent. Insofern lässt sich das Gymnasium Achern aufgrund der regionalen sozioökonomischen Struktur gut mit den Verhältnissen an anderen Gymnasien vergleichen.

Zuvor unterrichtete ich von 2007 bis 2012 am Landesgymnasium für Hochbegabte in Schwäbisch Gmünd, kam dort mit pädagogischen Instrumenten wie Mentoring, Akzeleration und Enrichment in Kontakt und gewann die Überzeugung, dass diese Maßnahmen auch an Regelschulen Normalität werden sollten. Jedes Kind hat Begabungen, und keine Schulform und keine Einzelschule kann es sich und der Gesellschaft leisten, diese Begabungen verkümmern zu lassen. So versuchten wir am Gymnasium Achern seit 2012, eine begabungsfördernde Schulentwicklung anzustoßen. Vieles wurde erreicht, manches erforderte Zeit und Geduld, manchmal wurden Grenzen sichtbar. Auf jeden Fall lohnt es sich, geduldig zu sein und sich von Widerständen und Rückschlägen nicht entmutigen zu lassen.

2. Die Akteur:innen

Natürlich braucht nachhaltige Schulentwicklung eine Vielzahl engagierter Akteur:innen. Die Schlüsselposition innerhalb des Prozesses kommt aber nach wie vor der Schulleitung zu, da sie allein den Kontakt zu den verschiedenen Beteiligten halten kann und die Aufgabe hat, den Prozess anzustoßen und in Gang zu halten, auch wenn Widerstände und Hindernisse auftreten. Die Schulleitung bildet gewissermaßen den Schlussstein in einem Torbogen: Ohne die anderen Steine im Bogen hat er keine Funktion, alle nehmen ihre unverzichtbare Rolle ein. Aber ohne den Schlussstein fehlt die Stabilität und die Sicherheit, dass die anderen Steine ihre Funktion an ihrer Stelle erfüllen können.

Zu Beginn eines Entwicklungsprozesses gilt es daher, sich zu verdeutlichen, welche Akteur:innen daran beteiligt sind und beteiligt werden müssen.

2.1 Das Kollegium

Die intensivste Diskussion im Rahmen einer schulischen Entwicklung wird vermutlich mit den Lehrpersonen stattfinden. Sie sind es, die durch ihre Haltung die Schulkultur vorleben, sie müssen die Veränderungen mit Leben füllen. Hier sind ein hohes Maß an Konsens und eine klare Vereinbarung darüber erforderlich, was der Kern des pädagogischen Handelns ist. Dies wird nicht ohne tiefgreifende Debatten möglich sein; immer wieder muss die Schulleitung kommunizieren und begründen, welche Richtung die Schulentwicklung einschlagen soll. Eine zentrale Maßnahme ist die Bildung eines

»Schulentwicklungsteams« oder einer »Steuergruppe« (siehe Abschnitt 4.1), die den Veränderungsprozess steuert und denjenigen Kolleg:innen, die der Entwicklung zögerlich oder ablehnend gegenüberstehen, vor Augen führt, dass der Veränderungswunsch von einer größeren Gruppe mitgetragen wird.

Veränderung führt immer zu Unsicherheit und systemischer Unruhe, zu Zweifel und dem Gefühl, das eigene berufliche Handeln nicht mehr wie gewohnt »im Griff« zu haben. Von Lehrpersonen – nicht zuletzt von den Mitgliedern der örtlichen Personalvertretungen – wird meist der Wunsch geäußert, »endlich kontinuierlich und in Ruhe arbeiten« zu können und nicht ständig mit Weiterentwicklungen konfrontiert zu werden. Kontinuität und Routine sind in der Tat wichtig, daher sollte die Schulleitung im Laufe eines Veränderungsprozesses immer wieder darauf hinweisen, in welchen Bereichen es bei lang geübter Routine bleiben kann, aber auch darauf, wo in der jüngeren Vergangenheit Veränderungen bereits zu spürbaren Verbesserungen geführt haben.

Auch dem häufig anzutreffenden Einwand, man müsse doch zunächst die vielen vorhandenen »Baustellen« beheben, ehe man eine neue Baustelle beginne, sollte die Schulleitung entschieden entgegenreten. Hier müssen Schulleiter:innen deutlich kommunizieren, dass Schulen immer irgendwelche Baustellen aufzuweisen haben und man zu keinem Zeitpunkt Veränderungen in Angriff nehmen könnte, würde man diesem Einwand folgen. Außerdem kann man darauf hinweisen, dass bei Baustellen, die teilweise seit Jahrzehnten bestehen, die tieferen Ursachen möglicherweise in genau den Punkten liegen, die die Veränderung beseitigen will.

Die Schulleitung muss reinen Wein einschenken und von vornherein darauf hinweisen, dass der Entwicklungsprozess ebenso notwendig wie schwierig ist, dass jedem Einzelnen Veränderungsbereitschaft abverlangt wird, auch wenn dies neben den alltäglichen pädagogischen Herausforderungen weitere Ressourcen bindet. Lehrer:innen reagieren zu Recht mit Unmut, wenn ihnen vermittelt wird, dass die kommenden Prozesse en passant durchgeführt werden könnten, oder wenn zu hohe Erwartungen in Form von schnellen und sichtbaren Erfolgen geweckt werden. Daher ist es von großer Bedeutung, immer wieder auf die Sinnhaftigkeit der Veränderung hinzuweisen und sich von Widerständen nicht entmutigen zu lassen.

Ein **Bewusstseinswandel** – und um einen solchen handelt es sich bei der Wendung von einer systemischen hin zur Personorientierung – braucht Zeit. Neue Überzeugungen können sowohl durch positive Erfahrungen als auch durch Reflexion eine stabile Basis erhalten. Rückschläge, Zweifel und heftige Debatten innerhalb des Kollegiums sind unvermeidlich und ebenso wichtig wie kräftezehrend. Nachhaltige Schulentwicklung ist ein Marathonlauf und die Haltungsänderung der Lehrpersonen die wohl größte Herausforderung.

2.2 Schüler:innen

Auch wenn es bei Schulentwicklung im Kern um die Schüler:innen, werden sie im Prozess selbst nur allzu häufig vergessen. Lehr- und Leitungspersonen glauben viel

zu oft, genau zu wissen, was Schüler:innen brauchen und wollen – das ist aber nicht selten ein Irrtum. Deshalb ist es unverzichtbar, mit den Lernenden zu sprechen und sie zu fragen, welche Wünsche sie eigentlich an ihre Schule und die Schulkultur haben. Schülermitverantwortung (SMV) bedeutet nicht nur, Veranstaltungen für die Schüler:innen zu organisieren, sondern auch, in die Schul- und Unterrichtsentwicklung mit einbezogen zu werden.

Eine Schulkultur, die Schüler:innen als sich entwickelnde Persönlichkeiten begreift, die befähigt werden sollen, ein Leben in Verantwortlichkeit zu führen, macht sich unglaublich, wenn interessierte Schüler:innen nicht von Beginn an eingebunden werden. Dies kann durch Einladung von SMV-Vertreter:innen in das Schulentwicklungsteam geschehen. Ein Jour fixe der Schülersprecher:innen mit der Schulleitung sollte zumindest alle vierzehn Tage stattfinden. So können Vertrauen und aufseiten der Schüler:innen das unabdingbare Gefühl entstehen, dass ihre Wünsche und Wahrnehmungen gehört werden. Eine »Zukunftswerkstatt«, an der auch Eltern teilnehmen können (siehe nächsten Abschnitt), kann dazu beitragen, wichtige allgemeine Diskussionen wie z. B. einen Leitbildprozess auf eine breite Basis zu stellen.

2.3 Eltern

Auch Eltern sollten frühzeitig in einen Schulentwicklungsprozess einbezogen werden. Wenn Eltern regelmäßig über Ereignisse und Abläufe sowie Innovationen an der Schule informiert werden, ist dies ein Zeichen von Wertschätzung.

In der Regel sind Eltern für Maßnahmen der Begabungsförderung und für Personorientierung gut zu gewinnen. Nicht zuletzt Mentoring-Angebote für Schüler:innen finden bei ihnen hohe Zustimmung, wie Befragungen am Gymnasium Achern immer wieder ergaben. Zugleich treibt Eltern manchmal die Sorge um, dass sich Wahlpflichtangebote, die Flexibilisierung des Lehrplans oder der Stundentafel, Lernverträge, Drehtürmodelle oder Selbstlernzeiten negativ auf Prüfungsinhalte und letztlich auf die Abiturnote auswirken könnten. Hier gilt es, den Eltern darzulegen, dass alle Maßnahmen im Kollegium intensiv diskutiert wurden und auch mit den schulischen Behörden abgesprochen sind.

Darüber hinaus empfiehlt sich ein Format wie die oben erwähnte »Zukunftswerkstatt« (siehe hierzu auch den Beitrag von Olaf-Axel Burow auf S. 93 in diesem Band), zu der sich Eltern, Schüler:innen und Lehrpersonen auf freiwilliger Basis treffen; die Moderation kann alternierend wechseln. Hier können einerseits anliegende Probleme besprochen und diskutiert werden, andererseits aber auch gemeinsame Aktionen oder Zukunftsvisionen der Schule. Die Schulleitung kann ihre Vorstellungen von Schulentwicklung einbringen und so ein niederschwelliges Feedback der Beteiligten erhalten. Wenn ein derartiges Angebot etwa drei- bis viermal pro Schuljahr stattfindet, zeigt dies allen Beteiligten, dass man im Gespräch miteinander ist und die verschiedenen Sichtweisen gehört werden.

Auch Formate wie Design-Thinking oder ein Open Space können Themen wie »Nachhaltigkeit an der Schule« oder einen Leitbildprozess begleiten und schaffen eine gute Vertrauens- und Kommunikationsbasis.

2.4 Schulbehörden

Schulleiter:innen klagen ebenso wie Lehrer:innen häufig darüber, dass man ja gerne Veränderungen anstoßen würde, aber die systemischen Grenzen leider sehr eng seien und es an der Schule an allen Ecken und Enden an personellen, zeitlichen, und Deputatressourcen fehle. Diese Befunde sind zunächst nicht von der Hand zu weisen – auch deshalb ist ein Netzwerk sinnvoll, in dessen Rahmen sich Schulen austauschen und von ihren Erfahrungen berichten (siehe Abschnitt 4.5).

Außerdem kann ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Referent:innen der Schulbehörden helfen, dass Schulen die Erlaubnis erhalten, Projekte niederschwellig auszuprobieren, die eventuell im Konflikt mit bestehenden Regelungen stehen. Jede Schulreferentin und jeder Schulreferent hat ein Interesse daran, dass die Schulen im Bezirk erfolgreich arbeiten und wird es gerne sehen, wenn sie ihre erfolgreichen Ideen »exportieren«.

Lessons learned: Die Schulbehörden mit einbeziehen

Größere Entwicklungsschritte sollten auf jeden Fall mit der zuständigen Referentin / dem zuständigen Referenten geklärt werden, damit ein schon weit gediehener Prozess nicht wieder zurückgenommen werden muss. Es gehört zu den Aufgaben der Schulleitung, durch geschickte Gespräche schon im Vorfeld auszuloten, wo in den Schulbehörden sich Unterstützer:innen für die Umsetzung einer geplanten Maßnahmen finden lassen.

3. Schritte im Schulentwicklungsprozess

3.1 Der Kairos

Gerade der erste Schritt, mit dem ein Entwicklungsprozess angestoßen wird, sollte selbstbewusst und optimistisch unternommen werden. Wenn die Entwicklungspläne erstmals vorgetragen werden, ist es wichtig, dass den Kolleg:innen dabei Zuversicht und gespannte Erwartung vermittelt wird. Deshalb ist der »Kairos« – so nannten die Griechen den Gott der guten Gelegenheit – von entscheidender Bedeutung. Man sollte genau abwägen, wann der richtige Zeitpunkt für den Start eines Entwicklungsprozesses sein könnte, und diesen abwarten.

Dazu ist eine Konferenz am Schuljahresende sicher ungeeignet, bei der die Akkus leer sind und alle Kolleg:innen nur noch die Ferien herbeisehnen. Eine Situation dagegen, die vorhandene Probleme sichtbar macht, kann dazu führen, dass sich viele Lehrer:innen Veränderung wünschen. Zum Beispiel könnten die Erfahrungen der

Corona-Pandemie eine solche Wirkung entfalten. Ein pädagogischer Tag, an dem die Lehrenden ihre Erfahrungen mit dem häuslichen Lernen austauschen und nicht nur beschreiben, was nicht funktioniert hat, sondern produktive Lehren ziehen, kann ein sehr gelungener Auftakt für eine personorientierte Schulentwicklung sein.

Auch neue Konstellationen können einen fruchtbaren Boden für Veränderung bilden. Ein Wechsel in der Schulleitung beispielsweise ist häufig ein günstiger Zeitpunkt für Veränderungsprozesse, weil dann ohnehin meist Neugier auf die Ideen herrscht, die der oder die »Neue« mitbringt.

3.2 Einzelmaßnahmen zuerst!

Viele Schulentwicklungsprozesse scheitern daran, dass man sich zunächst vornimmt, ein schulisches Motto oder Leitbild zu entwickeln bzw. zu »verhandeln«. Derartige Diskussionen sind allerdings gerade zu Beginn eines Schulentwicklungsprozesses konfliktträchtig und häufig nicht zielführend. Skeptiker:innen führen in der Regel als Kritik an, dass dann zwar ein Motto auf der Website stehe, das aber ansonsten keine Wirkung entfalte. Dieser Vorwurf ist nicht unberechtigt, wenn keine konkreten Einzelmaßnahmen folgen. So bleiben viele Entwicklungsprozesse stecken, schon bevor sie richtig begonnen haben.

Deshalb ist es sinnvoll, über Einzelmaßnahmen zu sprechen, ihre Vor- und Nachteile in Diskussionen abzuwägen und sie jeweils einzeln zu evaluieren. Wenn eine gewisse Anzahl solcher Einzelmaßnahmen erfolgreich durchgeführt und implementiert wurde, fällt es deutlich leichter, eine »Überschrift« für die eingeführten Entwicklungsschritte zu finden. So könnte eine Gruppe von Lehrpersonen in einer Pilotphase mit einer oder mehreren Klassen ein Mentoring implementieren. Ebenso können Drehtürmodelle, Lernverträge, längere Projektphasen oder – in geeigneten Lerngruppen – Compacting durchgeführt werden, ohne dass dafür offiziell ein neues Leitbild verabschiedet werden müsste. Wenn sich derartige Instrumente etabliert haben, können sie leichter zu einem leitenden Prinzip verdichtet werden.

3.3 Evaluieren

Maßnahmen, die eingeführt wurden, müssen in sinnvollen Abständen gründlich evaluiert werden. Dies ist unabdingbar, da sich Maßnahmen, die auch nach längerer Zeit keine Wirkung entfalten, angesichts knapper Ressourcen nur schwer rechtfertigen lassen.

Die Evaluation muss exakt und reflektiert durchgeführt werden, denn eine »handgestrickte« Umfrage mit fehlerhafter Methodik kann zwar viele Fragen stellen, aber keine validen Antworten geben. Ergebnisse solcher »Evaluationen« können keinen Konsens herstellen, sondern verstärken den Unmut. Daher sollten sich Schulen nach Möglichkeit von Expert:innen an Universitäten oder Hochschulen bei ihrer Evalua-

tion unterstützen lassen. Hier können sich Win-win-Situationen ergeben, etwa wenn die Evaluation bei größeren Veränderungsprozessen Gegenstand einer Masterarbeit oder Bestandteil einer Dissertation wird.

Entscheidend ist es, vorab Kriterien festzulegen, anhand derer festgestellt werden kann, ob eine Maßnahme erfolgreich war. Wichtig ist auch, den Zeitrahmen für die Erprobungsphase festzulegen – und pädagogische Maßnahmen brauchen viel Zeit. Eine systematische Evaluation, die über die Auswertung von subjektiven Erfahrungen hinausgeht, wird erfahrungsgemäß frühestens nach zwei Schuljahren Effekte nachweisen können. Auch andere Maßstäbe verdienen Beachtung und sollten vorab kommuniziert werden: Häufig wird eine Maßnahme als nicht effektiv angesehen, wenn »nur« ein Drittel der Schüler:innen davon profitiert – diese Quote kann aber auch als großer Erfolg gesehen werden, solange die Maßnahme den anderen Schüler:innen nicht nachweislich schadet. Keine pädagogische Maßnahme wird je *alle* Schüler:innen erreichen.

Wenn es zur Gewohnheit wird, dass Veränderungen offen evaluiert werden, kann sich die Schulleitung viel Vertrauen erwerben. Am Gymnasium Achern erhielt die Evaluation auch dadurch einen neuen Stellenwert, dass in der erweiterten Schulleitung eine Stelle für »pädagogische Qualitätssicherung« ausgeschrieben und besetzt wurde.

4. Weitere Bausteine im Schulentwicklungsprozess

4.1 Schulleitung, Steuergruppe und Einbindung aller Gruppen

Die Rolle der Schulleitung im Schulentwicklungsprozess ist äußerst anspruchsvoll. Zum einen müssen die Beteiligten jederzeit wissen, dass die Schulleitung den Schulentwicklungsprozess anleitet und zu den angestoßenen Veränderungen steht. Der Prozess wird scheitern, wenn einige engagierte Kolleg:innen, die die Schulleitung im besten Fall gewähren lässt, ihn auf eigene Faust steuern. Zum anderen können Veränderungen nicht erfolgreich durchgeführt werden, wenn die Schulleitung nicht durch einen Kreis von Lehrer:innen unterstützt und begleitet wird. Es empfiehlt sich, ein fest organisiertes Team einzurichten, das »Schulentwicklungsteam« oder auch »Steuergruppe« heißen kann. So kann sichtbar gemacht werden, dass die Schulleitung den Prozess konstruktiv leitet und begleitet, dass die geplanten Maßnahmen aber auch von Kolleg:innen unterstützt werden.

Auf jeden Fall sollten sich die Teilnehmer:innen eines solchen Schulentwicklungsteams in Konferenzen positionieren und bestimmte Themen auch vor dem Gesamtkollegium vertreten können. Dies wird häufig zu einer Gratwanderung: Es ist auf jeden Fall sinnvoll, dass Kolleg:innen die Aspekte, die sie selbst entwickelt und organisiert haben, auch vorstellen und kommunizieren. Allerdings ist der Eindruck zu vermeiden, die Schulleitung stelle immer dann, wenn es heikel oder kontrovers werden könnte, andere in die erste Reihe, um sich selbst aus der »Schusslinie« zu nehmen.

Außerdem ist es – wie bereits erwähnt – unerlässlich, bei den einzelnen Schritten Eltern und Schülerschaft anzuhören und mit einzubinden. Dies wird häufig vergessen, nicht zuletzt, weil die zeitlichen Ressourcen für Konferenzen und Sitzungen an der Schule nicht unendlich sind. Dennoch ist diese Kommunikation von zentraler Bedeutung, um die Maßnahmen auf eine breite Basis zu stellen.

4.2 *Debatten und Konferenzkultur*

Eine Schulentwicklung hin zu einer Kultur der Personorientierung wird notwendigerweise heftige Debatten innerhalb des Kollegiums auslösen. Dabei werden die Konfliktlinien vor allem zwischen denen verlaufen, die sich offen für eine solche Entwicklung zeigen, und denjenigen, die sie mit der Begründung ablehnen, zunächst systemische Anforderungen wie Prüfungs- oder Abiturvorbereitung, Ausbildungs- oder Studierfähigkeit oder den Lehrplan erfüllen zu müssen (siehe Abschnitt 2.1).

Wenn beispielsweise Mitglieder verschiedener Fachschaften davon überzeugt werden sollen, einzelne Stunden ihres Kontingents zu flexibilisieren, kann sich eine ursprünglich vorsichtige Zustimmung schnell ins Gegenteil verkehren. Ähnlich kritisch sehen es viele Kolleg:innen, wenn frei verfügbare Deputats- oder Poolstunden nicht für unterrichtliche Zwecke verwendet werden.

An dieser Stelle kann es leicht zu emotionalen, persönlichen und auch verletzenden Debatten kommen (zum Umgang mit Widerstand im begabungsförderlichen Schulentwicklungsprozess siehe den Beitrag von Torsten Nicolaisen auf S. 55 in diesem Band). Dies sind vermutlich die schwierigsten Augenblicke, die Schulentwicklung aushalten muss. Für Schulleitungen sind in solchen Momenten folgende Punkte entscheidend:

- Meinungen zulassen! Schulleiter:innen verspüren in solchen Situationen häufig den Reflex, sofort antworten zu müssen. Dies ist nicht immer ratsam, denn oft ist es günstiger, wenn Kolleg:innen antworten. Deshalb ist es sinnvoll, gemeinsam mit dem Schulentwicklungsteam vorab darüber nachzudenken, welche Argumente aus dem Kollegium vorgebracht werden könnten, um dann zu vereinbaren, wer jeweils darauf reagiert.
- Manche Meinungen darf man auch unkommentiert stehen lassen. Laute Meinungsäußerungen sind meiner Erfahrung nach meistens nicht die Meinung der Mehrheit. Wenn die Schulleitung allzu emotionale Äußerungen nicht kommentiert, wertet die Mehrheit der Kolleg:innen dies in der Regel als Zeichen von Souveränität und Stärke.
- Man sollte sich auch nicht irritieren lassen, wenn einige Kolleg:innen nach deutlichen und pointierten Standpunkten zustimmend auf den Tisch klopfen. Was laut klingt, ist nicht immer die Meinung der Mehrheit.

Derartige Konferenzen kosten Kraft, aber sie sind sehr wichtig, damit jede:r die Gelegenheit hat, offen Stellung zu beziehen. Die Schulleitung bei solchen Diskussionen auf

jeden Fall ein großzügiges, aber klar begrenztes Zeitlimit setzen. Falls es danach immer noch viele Wortmeldungen gibt, empfiehlt es sich, diese schriftlich ans Schulentwicklungsteam schicken zu lassen oder einen freiwilligen Termin anzubieten, an dem weiterdiskutiert werden kann.

Schließlich ist es dringend zu empfehlen, Debatte und Abstimmung generell nicht in derselben, sondern in aufeinanderfolgenden Konferenzen durchzuführen, damit sich die Emotionen abkühlen können – aber auch, damit die Lehrer:innen die Gewissheit haben, dass die Schulleitung nicht versucht, andere durch eine geschickte Debattenführung zu »überwältigen« und ein bestimmtes Abstimmungsergebnis herbeizuführen.

4.3 *Expert:innen einladen*

Gerade in Phasen, in denen ein Kollegium kontrovers debattiert, ist es sinnvoll, externe Expert:innen einzuladen, um die Debatte objektivieren und eine neue Gesprächsbasis herzustellen. Hilfreich ist auch, wenn die Expert:innen nicht aus dem pädagogischen Bereich stammen, sondern beispielsweise aus der Lernpsychologie, aus Unternehmen (z.B. Personalwesen) oder aus der Soziologie (z.B. zum Thema Milieus oder Jugendstudien). Diese könnten Lehrpersonen, Schüler:innen und Eltern beispielsweise erläutern, wie die Arbeitswelt der Zukunft aussieht und welche Konsequenzen sich daraus für die Schule ergeben. Gerade Inputs, die die aktuelle Debatte auf eine höhere Ebene führen, können bei der Versachlichung helfen und den Horizont weiten.

4.4 *Öffentlichkeitsarbeit*

Die Öffentlichkeitsarbeit ist ein an Schulen immer noch stark unterschätztes Thema. Gerade Lehrpersonen beklagen sich bisweilen, dass Öffentlichkeitsarbeit nichts anderes als Ablenkung von den eigentlichen schulischen Aufgaben sei. Das Ziel ist aber, dass die Schulleitung den Diskurs über die Schule und was dort geschieht – also wie die Öffentlichkeit über die Schule spricht – bestimmen sollte und bestimmen kann. Deshalb ist auch die Einbindung der Schüler:innen wichtig, denn was diese am Abendbrottisch erzählen, ist das erste, was Eltern – und damit die Öffentlichkeit! – von der Schule erfahren.

Daneben ist es ratsam, so viele Kanäle wie möglich sinnvoll zu bespielen. Gerade im ländlichen Raum spielt die lokale Presse nach wie vor eine große Rolle. Chefredakteur:innen von Lokalredaktionen sind immer dankbar, wenn sie von der Schulleitung zum Gespräch eingeladen werden. Dieser wiederum bietet sich die Gelegenheit, die Entwicklungen an der Schule aus eigener Sicht darzustellen und zu vermitteln. Vor allem aber sollten die sozialen Medien nicht vernachlässigt werden. Beispielsweise könnte ein Instagram-Kanal von einer verantwortungsvollen Schülergruppe gepflegt

werden, die geeignete Fotos erstellen kann und in engem Austausch mit einer Lehrperson steht. Die Reichweite ist enorm, und gerade ein vielfältiges Wahlpflichtangebot mit zahlreichen Schülerprojekten, bei denen personorientiert und eigenverantwortlich gearbeitet wird und großartige Ergebnisse zustande kommen, lässt sich auf diese Weise hervorragend verbreiten.

Die Schulleitung verantwortet das Bild der Schule nach außen. Gerade im Zuge von Veränderungsprozessen, die stets Unruhe hervorrufen und Fragen bei der Elternschaft aufwerfen, muss die Schulleitung den öffentlichen Diskurs bestimmen und vermitteln, dass diese Prozesse auf jeden Fall den Schüler:innen zugutekommen. Am Gymnasium Achern wurde auch für das Aufgabengebiet »Öffentlichkeitsarbeit« eine Stelle in der erweiterten Schulleitung besetzt, da diese Aufgabe, die sämtliche öffentlichkeitswirksamen Kanäle bespielen soll, immer umfangreicher wird.

4.5 Vernetzung

Die Vernetzung von Schulen untereinander kommt im schulischen Alltag leider generell zu kurz. Dies liegt sicher an mangelnden zeitlichen Ressourcen, aber es ist die Aufgabe der Schulleitung, solch eine Vernetzung zu ermöglichen, in deren Rahmen sich Schulen austauschen und von ihren Erfahrungen berichten. Dies kann gegebenenfalls zu Unterrichtsausfall führen, was die Schulleitung dann gegenüber der Elternschaft kommunizieren muss. Sicher können derartige Maßnahmen auch in der unterrichtsfreien Zeit durchgeführt werden, aber z. B. bei Unterrichts- bzw. kollegialen Hospitationen ist dies – gerade im eigenen Bundesland – schwierig. Außerdem sollten Eltern ein Interesse an der professionellen Weiterentwicklung der Lehrpersonen haben.

Gerade für Schulen, die sich personorientiert weiterentwickeln wollen, ist eine solche Vernetzung Unterstützung und Inspiration zugleich (siehe hierzu den Beitrag von Nicole Miceli auf S. 212 in diesem Band). Zu erleben, wie andere Schulen begabungsfördernde Vorhaben erfolgreich implementiert haben, aber auch zu erfahren, dass andere Schulen mit ähnlichen Widerständen zu kämpfen haben, bestärkt und gibt Rückenwind. Das evoc-Weiterbildungsinstitut (eVOCATION-Weiterbildungsinstitut o. J.) bietet beispielsweise ein Netzwerk von Schulen, die sich Personorientierung zum Prinzip gemacht haben. Außerdem finden Lehrpersonen hier regelmäßige berufsbegleitende Weiterbildungen auch über einen längeren Zeitraum.

Lehrer:innen beklagen manchmal nicht zu Unrecht, dass sich die Fortbildungen, die sie besuchen (müssen), in der Mehrzahl mit der Umsetzung von Bildungsplaninhalten oder Abiturprüfungsformaten befassen. Meist kehren sie bestenfalls gut informiert, aber selten beglückt an ihre Schule zurück. Schulleitungen sollten daher allen Lehrer:innen ermöglichen, wenigstens einmal im Jahr über den Tellerrand ihrer täglichen Arbeit zu blicken. Nichts eignet sich dafür besser als das Treffen eines Netzwerks oder einfach die gegenseitige Hospitation von Kolleg:innen an einer anderen Schule.

4.6 Die Haltung der Schulleitung

Zum Schluss sei noch darauf hingewiesen, dass eine personorientierte und begabungsförderliche Schulentwicklung nicht implementiert werden kann, ohne dass die Schulleitung diese Personorientierung vorlebt. Konkret bedeutet das, dass sie das Prinzip der Eigenverantwortlichkeit, das die Lehrpersonen den Schüler:innen vorleben sollen, in gleicher Weise den Lehrer:innen gegenüber an den Tag legt. Denn Schüler:innen brauchen zum Lernen Eigenverantwortlichkeit und Freiraum – genau dasselbe benötigen auch Lehrpersonen zum Lehren.

Eine Schule, die ihren Schüler:innen ermöglichen will, ihre Begabungen und Stärken herauszufinden und einzusetzen, muss dies auch ihren Lehrer:innen ermöglichen. Auch dazu ist ein modularer Wahlpflichtbereich hervorragend geeignet, denn hier können Lehrpersonen das einbringen, wofür sie brennen, auch wenn es nicht im Bildungsplan verankert ist.

Lessons learned: So verändert sich Schulkultur

Begabungsfördernde Schulentwicklung lässt sich weder nur »von oben« noch nur »von unten« durchführen. Wenn personorientierte Begabungsförderung von der Schulleitung vorgelebt, von Lehrpersonen aufgegriffen und wiederum den Schüler:innen vorgelebt wird, setzt dies einen Veränderungsprozess in Gang, der nach und nach von allen am Schulleben Beteiligten getragen wird und sich so von selbst verstetigt.

Literatur

- eVOCATION-Weiterbildungsinstitut e. V. (o. J.): [Netzwerk]. <https://evoc-weiterbildung.de/netzwerk> (Abruf am 11.4.2022).
- Reckwitz, A. (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Weigand, G. (2004): Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Würzburg: Ergon.

Teil II:

**Eine begabungsfördernde
Schulkultur schaffen**

Andrea Fiebeler

Schulentwicklung und Prozessbegleitung

Eine begabungsförderliche Schulkultur bietet

»ein für alle Beteiligten anregendes, flexibles, offenes und freudiges Lernklima [...], in dem sich Lernende wie Lehrende gemeinsam mit Engagement und Begeisterung auf den Weg zu einer toleranten, sich gegenseitig unterstützenden und wohlwollenden lernenden Gemeinschaft begeben« (Müller-Oppliger 2021, S. 235).

Wie kann es gelingen, eine solche begabungsförderliche Schulkultur zu schaffen? Wie kann die Schule zu einem Ort werden, an dem die Vielfalt von Begabungen und Stärken aller am Schulleben beteiligten Personen sichtbar wird? Welche Faktoren tragen dazu bei, dass sich die Kultur einer Schule dahingehend verändert, dass Begabtenförderung nicht nur ein Konzept auf dem Papier ist, dass sie sichtbar, spürbar und als selbstverständlich angesehen wird?

Dieser Beitrag widmet sich einer übergeordneten Thematik, der Prozessbegleitung eines Schulentwicklungsprozesses hin zu einer begabungsförderlichen Schulkultur. Zunächst wird erläutert, warum sich die Begabtenförderung aus einem Schulentwicklungsprozess heraus entfalten und etablieren sollte (Abschnitt 1). Hierbei wird auf die Bedeutung des Dreiklangs aus Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung hingewiesen und das Verständnis der Personorientierung dargestellt.

Daran anschließend werden die Chancen und Herausforderungen erörtert, die sich ergeben, wenn man eine Außenperspektive mit ins Boot des internen Schulentwicklungsprozesses holt (Abschnitt 2). Verschiedene Ansätze der externen Beratung werden beschrieben, um abschließend die Prozessbegleitung als bereicherndes und unterstützendes Element eines begabungsförderlichen Schulentwicklungsprozesses vorzustellen (Abschnitt 3).

1. Begabtenförderung als Ergebnis eines personorientierten Schulentwicklungsprozesses

Wie schon der Begriff des Schulentwicklungsprozesses impliziert, ist die (Weiter-)Entwicklung einer Schule hin zu einer begabungsförderlichen Schulkultur ein Prozess, der sich über einen längeren Zeitraum erstreckt und die Schule auf verschiedenen Ebenen berührt:

»auf der Ebene der lernenden Organisation, auf der Ebene der Lehrpersonen und auf der Ebene der Schüler/innen« (Anderegg/Wilhelm 2021, S. 314).

Dabei spielen nicht nur der Zeitfaktor und die Komplexität der verschiedenen Ebenen eine große Rolle, sondern auch und vor allem, dass die Implementierung der Begabtenförderung ein individueller schulspezifischer Prozess ist.

»So kann beispielsweise Begabtenförderung nicht einfach verordnet werden, sondern jede Schule, jede Einheit und auch jede Lehrperson rekontextualisiert Begabungsförderung im Rahmen ihres Verständnisses und ihrer Gegebenheiten.« (Anderegg/Wilhelm 2021, S. 315)

Dies bedeutet, dass eine begabungsförderliche Schulkultur als individuelles Ergebnis eines Weiterentwicklungsprozesses an einer Schule in sich einzigartig ist. »Weiterentwicklung einer Schule« ist hier als Handlungsnotwendigkeit auf einen Veränderungsbedarf hin zu verstehen, der idealerweise von den Personen an der Schule selbst festgestellt wird, die nach Antworten auf Fragen, Probleme oder Herausforderungen suchen.

Beispielsweise stellen sich einzelne Lehrpersonen immer wieder die Frage, wie besonders begabte Kinder und Jugendliche auch außerhalb des Unterrichts an der Schule gefördert werden können. Sie stellen fest, dass diese Frage auch andere Kolleg:innen beschäftigt und es an der Schule einige Schüler:innen in verschiedenen Jahrgängen gibt, denen ein passendes Angebot gemacht werden sollte. Gemeinsam erkennen die Lehrpersonen, dass es zwar schon gute individuelle Unterrichtsmethoden gibt, aber darüber hinaus keine weiteren Maßnahmen der Begabtenförderung an der Schule stattfinden. Aus diesem Bedarf ergibt sich der Impuls, sich vertiefend mit der Thematik auseinanderzusetzen und eine Weiterentwicklung anzustoßen.

Damit dieser Impuls zu einer langfristigen Veränderung führt, die die gesamte Schule betrifft, ist ein Dreiklang aus Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung notwendig: Während die *Organisationsentwicklung* das gesamte System Schule in den Blick nimmt, umfasst die *Unterrichtsentwicklung*

»die Gesamtheit der systematischen Anstrengungen, die darauf gerichtet sind, die Unterrichtspraxis im Sinne eines sinnhaften und effizienten Lernens zu optimieren, das sich im Wechsel von angeleiteter und selbstständiger Arbeit vollzieht« (Rolff 2018, S. 20).

Die *Personalentwicklung* an einer Schule wiederum hat in diesem Dreiklang eine besondere Bedeutung, weil Veränderungsprozesse in der Schulkultur auch Veränderungsprozesse in Haltung und Verständnis der dort aktiven Personen zugleich voraussetzen und implizieren. Wie aber lässt sich das Ziel einer begabungsförderlichen Schulkultur als Ergebnis eines Schulentwicklungsprozesses erreichen? Die wichtigste Voraussetzung: Der Dreiklang aus Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung muss wirklich zusammenklingen. Werden nur einzelne Töne gespielt, also einzelne Elemente herausgegriffen, kann deren Klang schon nach kurzer Zeit verblassen und die langfristige Wirkung bleibt aus.

Um das obige Beispiel aufzugreifen: Wenn einzelne Lehrpersonen Maßnahmen wie z.B. ein Drehtürmodell ins Leben rufen (siehe den Beitrag von Andrea Fiebeler zu Enrichment-Angeboten auf S. 157 in diesem Band), kann dies zwar kurzfristig positive Reaktionen bei den Schüler:innen hervorrufen. Diese sind durch angemessene Förderung und Herausforderungen wieder motiviert, bringen sich mit ihren Stärken und Begabungen ein und fühlen sich gefordert. Diese Erfolge sind auch wertvoll und wichtig, aber unter Umständen dennoch nur von kurzer Dauer, z.B. wenn die Schüler:innen bei anderen Lehrpersonen auf Unverständnis stoßen oder Ausgrenzung innerhalb der Klasse erfahren oder wenn die Maßnahmen von den Kapazitäten einzelner Lehrpersonen abhängig sind, ohne strukturell verankert zu sein.

Daher stellt sich die Frage, wie es gelingt, dass die initiierten Maßnahmen keine Ausnahme bilden, sondern zum Regelfall werden. An dieser Stelle wird – wie auch in anderen Beiträgen dieses Bandes – der anthropologisch-philosophische Begriff der *Personorientierung* bedeutsam. Dabei ist die Person des Kindes bzw. Jugendlichen »Ausgangspunkt und Ziel aller Erziehungs- und Bildungsprozesse, jeder Begabungs- und Begabtenförderung« (Weigand 2021, S. 54). Eine Pädagogik, die sich auf das Grundprinzip der Personorientierung stützt, ist eine Pädagogik, die alle Kinder und Jugendlichen einschließt, unabhängig von deren Herkunft und sozialem Hintergrund. Daher führt sie

»zu einem Paradigmenwechsel in der Ausrichtung von Schule und Unterricht – weg von der primären Ausrichtung am Lehr- und Bildungsplan und an schulischen Struktur- und Systemfragen hin zur Orientierung an der Person des einzelnen Kindes und Jugendlichen. Auch sie [die Begabungs- und Begabtenförderung] ist nicht primär vom System Schule her zu denken und zu planen, nicht von Standards, Lehr- oder Bildungsplänen [...], sondern von den Potenzialen und den einzelnen Schüler:innen.« (Weigand 2021, S. 54)

Legt man dem pädagogischen Handeln die Personorientierung zugrunde, kann diese zum Maßstab für das konkrete pädagogische Handeln in Unterricht und Schule werden. Die Personorientierung bietet verschiedene Funktionen, um die Gestaltung und Entwicklung einer begabungsförderlichen Schule zu beurteilen und zu überprüfen:

- Die *konstitutive Funktion* richtet sich auf den Anspruch, dass jeder Mensch Person und Individuum ist und deshalb in seiner Einzigartigkeit anerkannt und geachtet wird. Für die Begabtenförderung bedeutet dies, dass individuelle Förderung und die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen bei der Planung ihrer Lernwege selbstverständlich ist bzw. werden muss, also nichts Geringeres als die »Rückgabe der Autorenschaft« ihres Lern- und Bildungsprozesses.
- Die *kritisch-konstruktive Funktion* beinhaltet zwei Aspekte: zum einen das Personprinzip als Messlatte für alle Herausforderungen und Hemmnisse im Hinblick auf die personale Begabungsförderung an einer Schule. Zum anderen zeigt die Personorientierung konstruktive Möglichkeiten auf, die Schulkultur so zu verändern, dass Kinder und Jugendliche ein freies, vernünftiges und verantwortliches Leben und Handeln erleben und erlernen.

- Mit der *regulativen Funktion* bietet das Personprinzip eine Orientierung für das tägliche Handeln und die konkrete Planung von Fördermaßnahmen oder Unterrichtsangeboten (Weigand 2021). Beispielsweise lassen sich folgende Fragestellungen ableiten, um das pädagogische Handeln zu überprüfen:
 - Beziehen wir die Schüler:innen in die Planung und Gestaltung der Angebote an unserer Schule mit ein?
 - Organisieren wir den Unterricht so, dass wir die Schüler:innen dazu befähigen, ihre Lernprozesse eigenständig und verantwortungsvoll zu gestalten?
 - Wie gehen wir als Personen an der Schule miteinander um? Betrachten wir unser Gegenüber auf Augenhöhe?
 - Werden Ideen, Vorschläge und Aktivitäten anderer wertschätzend und positiv aufgenommen?

Mit diesem Paradigmenwechsel geht nicht nur eine Veränderung der Schulkultur einher, auch die Arbeit von Lehrpersonen und ihr Verständnis von Unterricht und Schule verändert sich. In den Vordergrund rücken Beziehungsarbeit und Qualität der Beziehungskultur, weil die Interaktion mit den Schüler:innen wesentlich für das Ermöglichen von eigenständigem und verantwortungsvollem Lernen ist. Die größte Veränderung besteht darin, dass sich nicht die Schüler:innen an den Unterricht anpassen; vielmehr hat sich die Gestaltung von Unterricht und Schule, die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Lernsettings an den einzelnen Kindern und Jugendlichen, deren Potenziale und Interessen und der damit verbundenen Vielfalt auszurichten. In einer begabungsförderlichen, am Personprinzip orientierten Schulkultur sind besonders begabte Kinder und Jugendliche keine Ausnahme und unterschiedliche Lernsettings und Fördermethoden die Regel, denn diese sind systematisch, strukturell und vor allem im Verständnis der am Schulleben beteiligten Personen verankert.

»Dies lässt sich umso leichter realisieren, je stärker sich eine Schulgemeinschaft in ihrer Gesamtheit auf dieses Prinzip verständigt.« (Weigand 2021, S. 57)

Hinweise für die Schulleitung

Wesentlich für die Weiterentwicklung und die erfolgreiche Implementierung einer grundlegenden Begabungsförderung ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung und den Wertvorstellungen, die an der Schule gelebt werden. Nutzen Sie daher einen Moment zur Reflexion – gerne auch mit dem gesamten Schulleitungsteam – mit Blick auf die bisherigen Wertvorstellungen und das bisher gelebte Verständnis von Begabtenförderung.

- ☒ Wie werden Schüler:innen bei uns wahrgenommen und in Schulentwicklungsprozesse eingebunden?
- ☒ In welchem Verhältnis stehen Lehrpersonen und Schüler:innen zueinander? Welche Erwartungen und Haltungen sind damit verbunden?
- ☒ Wie wird über begabte Schüler:innen gesprochen? Welche Annahmen werden über sie, ihre Person und ihre Eigenschaften getroffen?
- ☒ Welches Verständnis, welche Auffassung von Begabung und Begabtenförderung liegt vor?

2. Der Blick von außen – warum eine Außenperspektive für den Schulentwicklungsprozess hilfreich sein kann

Im Folgenden richtet sich der Fokus auf die Prozessbegleitung. Was zeichnet eine Prozessbegleitung aus? Wie kann sie die Schulentwicklung wirksam unterstützen? Wann ist sie sinnvoll, wann vielleicht auch hinderlich?

Prozessbegleitung leitet sich aus verschiedenen Beratungsansätzen ab. Bevor diese erläutert und vor dem Hintergrund eines Schulentwicklungsprozesses hin zur begabungsförderlichen Schule bewertet werden, soll erläutert werden, warum es grundsätzlich hilfreich ist, bei einem Veränderungsprozess eine externe Person hinzuziehen.

Veränderungsprozesse können für einen Menschen heikel oder gar bedrohlich sein: Die eigene Komfortzone zu verlassen, neue Wege zu beschreiten, Unsicherheiten auszuhalten und erst wieder sicheren Boden unter den Füßen zu haben, wenn sich neue Prozesse eingeschliffen haben – dies alles erfordert Mut, Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und in die des Teams, eine Vision und ein Ziel, auf das man zusteuern kann, Bereitschaft zum Optimismus und eine Erfolgserwartung. Sind diejenigen, die einen Veränderungsprozess durchlaufen, dieselben wie diejenigen, die den Prozess initiieren, steuern und mit Ideen füllen, die Ziele entwickeln und eigene blinde Flecken überwinden müssen, führt dies möglicherweise zu einer Überforderung und so zu einer Blockade der Veränderungsbereitschaft. Diese kann den Entwicklungsprozess aufhalten oder sogar zu dessen Abbruch führen.

Daher kann es hilfreich sein, eine externe Prozessbegleitung hinzuziehen, die den Entwicklungsprozess mit einer Außenperspektive begleitet, die beteiligten Personen in ihrem Veränderungsprozess unterstützt und ihnen so einen sicheren Rahmen während der unsicheren Umbruchszeit gibt. Ob eine externe Beratung für eine Schule hilfreich werden kann, hängt jedoch grundsätzlich vom Beratungsansatz, dem Bedarf der Schule und einer gelungenen Auftragsklärung ab. Man kann Prozessberatung als Leistung verstehen,

»die dem Ziel dient, im Hinblick auf konkrete Entscheidungssituationen der Schule praxisorientierte Handlungsempfehlungen zu entwickeln und zu bewerten, den Schulmitgliedern zu vermitteln und gegebenenfalls ihre Umsetzung zu begleiten« (Anderl/Reineck 2016, S. 40).

Dies impliziert ein aktives, auch inhaltliches Eingreifen vonseiten der Prozessberatung in den Schulentwicklungsprozess. Damit verbunden ist ein Verständnis von Prozessberatung, das die Expertise für die (inhaltliche) Veränderung allein bei der Beraterin bzw. dem Berater sieht. Bei diesem Verständnis trifft eine Begleitung von außen nicht selten auf Sorge und Skepsis. Befürchtet wird, dass eigene Kompetenzen, vorhandenes Wissen und die schulinterne Expertise aller Beteiligten nicht gesehen, nicht ernst genommen oder gar ignoriert werden.

In diesem Verständnis von Beratung spiegelt sich das sogenannte *Arzt-Patient-Modell* wider. Hierbei wird von der Annahme ausgegangen, dass der/die Beratende nicht nur Expert:in für die Diagnose ist, sondern auch für die Lösung des Problems,

also in diesem Fall für den Schulentwicklungsprozess: Er/sie führt eine Bestandsaufnahme durch, teilt den Akteur:innen an der Schule aber nicht nur das Ergebnis mit (Diagnose), sondern zugleich auch den Handlungsplan, wie sich das Ziel der begabungsförderlichen Schulkultur erreichen lässt (Therapie). Damit widerspricht dieses Verständnis von Beratung den oben aufgeführten Prinzipien einer personorientierten begabungsförderlichen Haltung, da die Akteur:innen an der Schule nicht eingebunden und damit von Verantwortung, Gestaltungsfreiheit und Selbstbestimmung »befreit« oder – überspitzt formuliert – entmündigt werden.

Die schwächere Variante dieses Beratungsansatzes ist das *Manager-auf-Zeit-Modell*, in dessen Rahmen der/die Beratende zwar nicht die Inhalte des Veränderungsprozesses bestimmt, aber dennoch innerhalb des Prozesses für die Umsetzung der Ziele und Handlungskonzepte verantwortlich ist, die von den Schulakteur:innen entwickelten wurden. Hier liegt also eine Teilpartizipation der Schulakteure vor.

Diesen Beratungsmodellen steht das *prozessorientierte* Verständnis von Beratung gegenüber:

»Prozessberater helfen, das Mögliche zu modellieren. Sie suchen nach Organisationsformen für Menschen, in denen sie ihre Potenziale zum eigenen und zum Nutzen der Organisation entdecken und realisieren können.« (Anderl/Reineck 2016, S. 26)

Prozessberater:innen sehen die Ratsuchenden bzw. Auftraggeber:innen als Expert:innen für ihre Institution, ihr Fach und ihren Veränderungsprozess. Sie stellen sich, ihre Methoden und ihre Außenperspektive zur Verfügung, um die Schulakteur:innen beim Durchlaufen eines erfolgreichen Veränderungsprozesses zu unterstützen. Bestandsaufnahme, Ursachenforschung, Zielentwicklung und Prozessplanung finden gemeinsam statt: Der/die Beratende bietet Alternativen an, richtet den Blick auf Stolpersteine oder Herausforderungen, benennt Schwierigkeiten oder gibt Hinweise – aber die Verantwortung für die Umsetzung liegt in den Händen der Schule, ohne dass die Akteur:innen dabei allein gelassen werden.

Die *systemische Beratung* ist ein besonderer Ansatz innerhalb der Modelle der Prozessberatung. Die systemische Sicht beruht vereinfacht gesagt auf folgenden Annahmen:

- *Kontextorientierung*: Je nach Situation / je nach Kontext verhalten sich ein Mensch oder eine Institution anders und individuell; jede Situation / jeder Kontext wird von individuellen impliziten Wert- und Kommunikationsvorstellungen bestimmt, sogenannten Spielregeln, die das Verhalten beeinflussen. Weil jedes System anders und einzigartig ist, verläuft auch jeder Schulentwicklungsprozess hin zu einer begabungsförderlichen Schulkultur anders und individuell (Palmowski 2011).
- *Konstruktivistische Sichtweise*: Jede Person konstruiert die Wirklichkeit mit Hilfe ihrer Wahrnehmung, und zwar vor dem Hintergrund ihres Weltbildes, ihrer Wertvorstellungen, ihrer Perspektive und ihres Kontextes. Daraus resultiert das Verhalten einer jeden Person. Die systemische Beratung legt den Fokus auf die Beobachtung des Verhaltens und des Kontextes, in dem dieses Verhalten steht. Damit wird

sie zur Beobachtung zweiter Ordnung, zur Beobachtung der Beobachtung der am Veränderungsprozess Beteiligten. Dem/der Beratenden wird zugänglich, was den Beteiligten verborgen bleibt, weil diese Teil des Systems sind (Ludewig 2009).

Daher kann der/die Beratende Fragen wie beispielsweise folgende stellen:

- »Warum wird so viel Wert auf die Förderung mathematischer Begabungen gelegt? Ich beobachte, dass Sie sich noch nicht über Sprachen, Künste oder Gesellschaftswissenschaften ausgetauscht haben.«
- »Ich beobachte, dass Sie in Ihrer Planung die Kolleg:innen und die Schüler:innen einbeziehen, aber nicht die Elternschaft.«

Mit solchen Fragen gibt der/die Beratende Impulse; die Gruppe entscheidet, wie sie diese Rückmeldungen in den weiteren Prozess integriert. Damit geht die Sicht des Gegenübers als »Experte seiner selbst« bzw. »Expertin ihrer selbst« noch ein Stück weiter: Die systemische Beratung macht Angebote, trifft aber keine Entscheidung, macht keine Wertung oder Richtungsvorgabe. Sie richtet ihren Blick auf das Verhalten der Beteiligten, auf die Kommunikationssysteme, die an einer Schule vorherrschen. Ebenso wird die systemische Beratung auf eine zum System passende Balance zwischen Veränderung und Bewahrung achten, indem sie die Akteur:innen beobachtet und die Entscheidungsverantwortung immer wieder zurückspielt. Die Verantwortung dafür, wie weit sich eine Gruppe oder ein Personenkreis verändert, liegt in den Händen der Beteiligten.

Neben den aufgeführten Beratungsmodellen gibt es auch eine Verknüpfung zwischen der Prozessberatung und der Beratung durch Expert:innen von außen: die *Fachberatung*. Fachberater:innen verfügen über fachliches Wissen in einem bestimmten Bereich, das sie der Institution zur Verfügung stellen, indem sie es an die Beteiligten weitergeben; die Prozessverantwortung bleibt jedoch in der Institution, in der Schule. Bei einem Entwicklungsprozess hin zu einer begabungsförderlichen Schule kann es durchaus hilfreich sein, einen Experten oder eine Expertin an der Seite zu haben, der/die sowohl bei entscheidenden fachlichen Fragen Input geben als auch die Akteur:innen direkt im Prozess beraten kann.

Konsequenzen für das Schulleitungshandeln

Damit eine externe Prozessbegleitung den Veränderungsprozess in Ihrer Schule hilfreich und wirksam begleiten kann, ist die Akzeptanz innerhalb des Kollegiums und die Bereitschaft, sich auf diese Arbeitsbeziehung einzulassen, von großer Bedeutung. Nehmen Sie sich daher im Vorfeld die Zeit, Ihr Kollegium »mitzunehmen«:

- ☒ Erläutern Sie, warum eine externe Begleitung sinnvoll ist und Sie sich dafür entschieden haben, diesen Weg einzuschlagen.
- ☒ Seien Sie dabei offen für Rückfragen, Ängste und Vorbehalte, um diese vorab auszuräumen, soweit dies möglich ist, oder offen in den Prozess mit einzubeziehen.
- ☒ Dabei ist es hilfreich, zwar kurz, aber möglichst transparent über die Auswahl des Prozessbegleiters bzw. der Prozessbegleiterin zu informieren und seine/ihre Rolle und die Aufgaben innerhalb des Schulentwicklungsprozesses darzustellen.

3. Das Konzept der Prozessbegleitung – und wie sie zum Element eines begabungsförderlichen Schulentwicklungsprozesses wird

Nun stellt sich die Frage, wie eine externe Beratung aussieht, die für eine Schule auf dem Weg zur begabungsförderlichen Schule hilfreich ist. Vor diesem Hintergrund hat sich das Konzept der Prozessbegleitung entwickelt. Diese versteht sich als prozessorientierte systemische Beratung, die als Fachberatung das Element des Fachwissens angemessen und bedarfsorientiert in den Beratungsprozess integriert. Damit verknüpft sie die Perspektive der Personorientierung mit dem Beratungsansatz. Im Rahmen der Prozessbegleitung wird die Schule als individuelles System betrachtet. Die am Schulleben beteiligten Personen sind Expert:innen für Schule und Schulkultur, für die Arbeit, die Beziehungen und die Kommunikation an der Schule. Zu den beteiligten Personen zählen nicht nur Lehrpersonen und Schulverwaltung, sondern auch Schüler:innen und Elternschaft.

»Die Teilnehmenden werden durch die Prozessbegleitung in die Lage versetzt, Veränderungsprozesse in der eigenen Organisation anzustoßen, zu erproben und begleitet zu evaluieren.« (Karg-Stiftung 2020, S. 15)

Die schulischen Akteur:innen werden begleitet, damit sie ihre Visionen, Ziele und Vorstellungen einer begabungsförderlichen Schulkultur entwickeln und Fragen wie z. B. folgende beantworten können:

- »Was genau bedeutet Selbstbestimmung für unsere Schüler:innen?«
- »Wie können wir die Schule so (um)gestalten, dass Lernsettings, Räume und Materialien die Begabungen und Stärken aller an der Schule agierenden Personen wecken und zur Entfaltung bringen?«

Die Prozessbegleitung spiegelt eigene Beobachtungen und stellt Verbindungen innerhalb des Systems her, die bisher im Verborgenen lagen. Prozessbegleitung »leiste[t] Hilfe zur Selbsthilfe« (Anderl/Reineck 2016, S. 13), indem sie eine fragende, beobachtende und verstehende Perspektive einnimmt. Lösungsideen oder Anregungen werden als Angebote formuliert, ohne die Erwartung oder gar den Anspruch, dass sie Zustimmung erhalten oder umgesetzt werden. Diese Haltung ist wesentlich für den Erfolg: Prozessbegleiter:innen nehmen bewusst die neutrale Außenperspektive ein, ergreifen nicht Partei und verzichten auf Bewertung und Entscheidungsübernahme. Dazu gehört auch, unbequeme Fragen zu formulieren, mögliche Tabus zu spiegeln oder Selbstverständlichkeiten kritisch zu hinterfragen – auch dies ohne Wertung, denn es geht nicht um eine defizitorientierte Sichtweise und den Hinweis auf Missstände, sondern um eine positive, wertschätzende und respektvolle Arbeit auf Augenhöhe, mit gemeinsamem Fokus auf das Ziel.

Im Laufe des Prozesses wechselt die Prozessbegleitung passend und bedarfsorientiert in die Rolle der Fachberatung, was bewusst, klar und transparent geschieht. Sie bietet das eigene fachliche Know-how an, beantwortet konkrete Fragestellungen und

hilft fachlich weiter – entscheidet jedoch nicht darüber, was das Beste für die zu beratende Institution ist. Anlässe können beispielsweise die Frage nach Strategien oder Beispielen zur Begabungs- und Begabtenförderung sein:

- »Wie haben andere Schulen ihre Schüler:innen in die Gestaltung des Unterrichts einbezogen?«
- »Welche Materialien unterstützen das forschende Lernen?«

Die Prozessbegleitung bringt also eine hohe Fachexpertise in Begabungs- und Begabtenförderung sowie Schulpraxis als zu nutzende Ressource mit, stellt diese aber passend dosiert zur Verfügung. Beispielsweise könnte eine fachorientierte Rückmeldung aus der Beobachtung als Prozessbegleiter:in lauten:

»Ich nehme Ihre Bemühungen wahr, auf vielen verschiedenen Wegen die Stärken ihrer Schüler:innen in den Prozess einzubinden. Gleichzeitig frage ich mich: Wie können Ihre Stärken und Begabungen, also die der Lehrer:innen, noch sichtbarer werden und in die Begabtenförderung der Schule mit einfließen? Habe ich da vielleicht etwas übersehen?«

Diese Formulierung enthält den Hinweis auf einen blinden Fleck, der bisher nicht berücksichtigt wurde, aber auch auf eine eventuelle Kursänderung oder Erweiterung als mögliche Idee oder Angebot – verbunden mit der Einladung, die Beobachtung selbst zu überprüfen, und der Option, die Idee aufzugreifen oder aber abzulehnen.

Neben den beiden bewussten Rollenübernahmen als systemische Prozessberatung und als Fachberater:in gibt es viele kleinere Rollen, die die Prozessbegleitung innerhalb eines Beratungsprozesses einnehmen kann, z. B. die Rolle der Moderation, des Vorbilds, der Mediation oder des/der Strukturgebenden, um nur einige zu nennen. Entscheidend sind dabei die Reflexion des/der Beratenden, wobei die eigene Rolle innerhalb des Prozesses regelmäßig überprüft wird, die Einbindung des Gegenübers in den Reflexionsprozess, Offenheit für Feedback sowie Klarheit und Transparenz, aus welcher Rolle heraus gerade (re)agiert wird. Diese Rollenklarheit, das Verständnis des eigenen Auftrags, ist der Kern der Beratungstätigkeit.

Dennoch agiert die Prozessbegleitung nicht willkürlich oder zufallsabhängig, sondern folgt einem systematischen Vorgehen: Das große Ziel ist eine begabungsförderliche Schulkultur. Um gemeinsam zu erarbeiten, welche Teilziele dieses große Ziel enthält, wie diese erreicht werden können und welche Schritte dazu notwendig sind, ist eine *Bestandsaufnahme* hilfreich. Hierzu eignet sich beispielsweise die Durchführung einer systemischen und ressourcenorientierten Situationsanalyse, an der das gesamte Kollegium beteiligt wird. Diese liefert wichtige Erkenntnisse aus der Perspektive der Lehrpersonen. Um die Perspektive der Schüler:innen kennenzulernen, kann eine Zukunftswerkstatt mit einer Abordnung der Schülerschaft und eine Umfrage innerhalb der Elternschaft eine Umfrage durchgeführt werden (siehe hierzu den Beitrag von Olaf-Axel Burow auf S. 93 in diesem Band).

Im Anschluss an die Bestandsaufnahme sollte eine *Projektgruppe* gegründet werden, die aus Vertreter:innen aller Personengruppen besteht: Schulleitung, Lehrpersonen mit Funktionsstellen, Klassen- und Fachlehrpersonen, Schüler:innen aus ver-

schiedenen Klassenstufen und Elternschaft. Diese Projektgruppe übernimmt die Steuerung und Koordination des Prozesses. Bei passenden Gelegenheiten werden – in machbarem Umfang – alle Personen an der Schule in die Entwicklung eingebunden. Wie und in welcher Form dies geschieht, hängt von der jeweiligen Schule ab. Die Prozessbegleitung unterstützt die Arbeit der Projektgruppe und hilft bei der Strukturierung sowie dabei, den roten Faden im Blick zu behalten und das Ziel zu fokussieren. Der entscheidende Gelingensfaktor bei einer Prozessbegleitung ist die Beziehungskultur: Zwischen der Projektgruppe und der Prozessbegleitung muss ein Vertrauensverhältnis herrschen, eine positive, Nähe schaffende und im systemischen Sinne distanzierte Arbeitsbeziehung.

Umso wichtiger ist daher die vorherige Klärung von Auftrag und Anliegen, die im Laufe der Entwicklung immer wieder einen Referenzwert darstellt. Die Arbeit der Prozessbegleitung beginnt mit einem Kontrakt zwischen Schule und Prozessbegleiter:in. Darin werden Ziele, thematische Inhalte, zeitlicher Umfang, die Regeln der gemeinsamen Arbeit, die Arbeits- und Vorgehensweise der Prozessbegleitung und die Evaluation des Prozesses festgehalten.

Anschließend richtet sich der Blick auf die Erfolge. Veränderungsprozesse sind eher langfristig zu denken und fordern Motivation und Ausdauer von den Beteiligten. Daher ist es umso wichtiger, Erfolge zu feiern und Meilensteine zu würdigen – nicht erst ganz am Ende, wenn alle glücklich und erschöpft ins Ziel stolpern, sondern in regelmäßigen Abständen schon im Prozessverlauf.

Hinweise für das Schulleitungshandeln

Innerhalb des Veränderungsprozesses kommt Ihnen als Schulleitung eine besondere Rolle zu. Sie haben einen entscheidenden Einfluss darauf, wie das gesamte Team mit der Prozessbegleitung zusammenarbeitet, wie sich Motivation und Einsatzbereitschaft der Kolleg:innen ändert und welche Erfolge insgesamt erzielt werden können. Dabei geht es nicht nur um zeitliche Ressourcen, die Sie den Beteiligten als Entlastung anbieten können, sondern auch um Achtsamkeit und Wertschätzung. Geben Sie den Ideen und Vorschlägen des Kollegiums Raum, indem Sie diese bewusst unterstützen, die Umsetzung möglichst unkompliziert ermöglichen und Erfolge sichtbar machen. Wer weiß, dass der eigene Einsatz wahrgenommen und nicht als selbstverständlich angesehen wird, ist eher dazu bereit, sich auf einen längeren Veränderungsprozess einzulassen und diesen auch aktiv zu bereichern.

4. Fazit

Die Prozessbegleitung kann ein wirksames und förderliches Element während eines Schulentwicklungsprozesses sein. Die Wirksamkeit hängt wesentlich von einer gelungenen Zusammenarbeit zwischen Schule und Prozessbegleiter:in ab. Daher ist es wichtig, die Passung zwischen Schule, Berater:in und den erarbeiteten Zielen regelmäßig zu reflektieren und überprüfen. Kommt es zu Missverständnissen oder Skepsis, wächst die Ablehnung der externen Unterstützung und manifestiert sich in Widerständen. Dies macht es schwerer, das Vertrauen in einen gelingenden gemeinsamen Verände-

rungsprozess wiederzuerlangen. Im schlimmsten Fall arbeiten die Schulakteur:innen, oft auch unbewusst, gegen die »vermeintliche« Expertise von außen oder den gemeinsam vereinbarten Auftrag, um sich vor weiteren unpassenden Eingriffen in das System zu schützen.

Im besten Fall allerdings stärkt und bereichert die Prozessbegleitung die Anstrengungen, Bestrebungen und Aktivitäten aller schulinternen Beteiligten und erfüllt eine weitere bedeutsame Aufgabe: Sie achtet darauf, den Fokus auf die Erfolge zu richten, diese zu feiern und zu würdigen, um dem Einsatz aller gerecht zu werden und die Motivation aufrechtzuerhalten.

Literatur

- Anderl, Maja / Reineck, Uwe (2016): Handbuch Prozessberatung. Für Berater, Coaches, Prozessbegleiter und Führungskräfte. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Anderegg, Niels / Wilhelm, Urs (2021): Begabungsfördernde Schulentwicklung und Schulführung. In: Müller-Oppliger, Victor / Weigand, Gabriele (Hrsg.): Handbuch Begabung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 302–318.
- Karg-Stiftung (Hrsg.) (2020): Karg Campus – Qualifizierung für Kita, Schule und Beratung. Begabtenförderung gemeinsam gestalten. Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung. www.karg-stiftung.de/pdf/Karg-Campus-Broschuere.pdf (Abruf am 15.3.2022).
- Ludewig, Kurt (2009): Einführung in die theoretischen Grundlagen der systemischen Therapie. 2., akt. Auflage. Heidelberg: Carl Auer.
- Müller-Oppliger, Salomé (2021): Pädagogische Diagnostik – Potenzialerschließung und Förderdiagnostik. In: Müller-Oppliger, Victor / Weigand, Gabriele (Hrsg.): Handbuch Begabung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 224–238.
- Palmowski, Winfried (2011): Systemische Beratung. Systemisch denken und systemisch beraten. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rolff, Hans-Günter (2018): Grundlagen der Schulentwicklung. In: Buhren, Claus G. / Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. 2., neu ausg. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 12–39.
- Weigand, Gabriele (2021): Begabung, Bildung und Person. In: Müller-Oppliger, Victor / Weigand, Gabriele (Hrsg.): Handbuch Begabung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 46–64.

Olaf-Axel Burow

Drei Schritte zum begabungsförderlichen Schulleitbild

Wertschätzende Schulentwicklung mit der »Zukunftswerkstatt«

Auf die Frage, ob an der Schule ein Leitbild vorhanden sei, erhalte ich bei Schulbesuchen oft die schnelle Antwort: »Klar, das ist doch vorgeschrieben.« Bei Nachfragen, was denn der Inhalt sei, setzt dann häufig Zögern ein – ich möge mich an die stellvertretende Schulleitung wenden, denn diese habe das Leitbild vor einiger Zeit verfasst. Oft werde ich auch auf die Website der Schule verwiesen, wo ich das Leitbild nachlesen könne; dort stoße ich dann bisweilen auf kaum gestaltete Webseiten und allgemein gehaltene Aussagen, gelegentlich auch auf umfangreiche Textdokumente. Vergleichsweise selten begegnen mir Kolleg:innen, die meine Frage mit leuchtenden Augen beantworten und begeistert von der inspirierenden Ausrichtung des Leitbildes und den dadurch angestoßenen Entwicklungsprozessen berichten.

Und genau hier liegt das Problem: Nur profilierte, gemeinsam entwickelte und verabschiedete, attraktiv gestaltete Leitbilder können einen pädagogischen Aufbruch befeuern und zum Ausgangspunkt für mehrjährige, von Engagement und Leidenschaft getragene Schulentwicklungsprozesse werden. Rein formal angelegte Leitbilder hingegen, wenig anregend und mit unspezifischen Allgemeinplätzen ausgestattet, werden wenig oder nichts in Bewegung bringen.

Eine weitere Herausforderung richtet sich auf den spezifischen inhaltlichen Schwerpunkt: Was können Schulleitung, Kollegium, Schüler- und Elternvertreter:innen unternehmen, um gemeinsam ein attraktives, mitreißendes und zukunftsorientiertes Leitbild zur schrittweisen Entwicklung einer begabungsförderlichen Schule zu schaffen?

Die langjährige Erfahrung in der Begleitung von Schulentwicklungsprozessen (Burow 2016) zeigt, dass eine Zukunftswerkstatt im Rahmen einer wertschätzenden Schulentwicklung einen erfolgreichen Leitbildentwicklungsprozess zur begabungsfördernden Schule in drei Schritten initiieren kann. Vor diesem Hintergrund gibt dieser Beitrag eine praxisnahe Anleitung für die Gestaltung von pädagogischen Tagen mit Hilfe einer Zukunftswerkstatt, die insbesondere als Startpunkt für die Entwicklung einer »begabungsförderlichen Schule« genutzt werden kann (ausführlicher Burow 2016). Im Folgenden wird zunächst beleuchtet, welche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Leitbildentwicklung benötigt werden (Abschnitt 1), bevor anschließend die drei Schritte der Zukunftswerkstatt ausdifferenziert werden (Abschnitt 2).

1. Voraussetzungen für eine erfolgreiche Leitbildentwicklung schaffen

Die Leitbildentwicklung beginnt in der Regel mit einer Analyse von Stärken und Schwächen im Hinblick auf die absehbaren Zukunftsherausforderungen und das angestrebte Zukunftskonzept. Entscheidend ist, dass *alle* Beteiligten angemessen an der Diagnose und anschließenden Zukunftsreise beteiligt werden. Das klingt einfach, doch aus der wissenschaftlichen Literatur zur Wirksamkeit von Change-Prozessen ist bekannt, dass bis zu 70 Prozent aller Veränderungsprojekte in den Mühen des Alltags versanden, weil sie zu aufwendig sind, die nötige Akzeptanz der Beteiligten nicht finden und oft auch Widerstände hervorrufen (Kegan/Laskow Lahey 2009). Aus diesem Grund sind relativ einfach umzusetzende Schul- bzw. Organisationsentwicklungsverfahren empfehlenswert, wie die dreiphasige Zukunftswerkstatt:

- In einem ersten Schritt wird eine *Diagnose des Ist-Zustands* aus Sicht der Beteiligten vorgenommen, woran sich
- eine *Reise in die gewünschte Zukunft* ihrer Schule anschließt, um schließlich in
- einen *Umsetzungsplan* mit Meilensteinen und klaren Verantwortlichkeiten zu münden.

Dieser Dreischritt basiert auf einer modifizierten Form der auf Robert Jungk und Norbert Müllert (1981) zurückgehenden »Zukunftswerkstatt« und hat sich insbesondere auch für die begabungsförderliche Leitbildentwicklung bewährt. Die Methode vernetzt das Wissen aller Beteiligten, bringt gemeinsam getragene Zukunftsvisionen hervor und unterstützt den Aufbau der für einen erfolgreichen Wandel nötigen Motivation. Damit dies gelingt, hat die Schulleitung vor der Durchführung einige Voraussetzungen zu schaffen.

Bilden Sie eine Steuergruppe für den Aufbruch zur begabungsförderlichen Schule.

Voraussetzung für den schrittweisen Umbau zur »begabungsförderlichen Schule« ist, dass Sie zunächst diejenigen Personen im Kollegium identifizieren, denen Begabungsförderung ein Anliegen ist. Bilden Sie mit diesen eine Steuergruppe, die sich durch geeignete Fortbildungen und Schulbesuche sachkundig macht. Die Ergebnisse lassen sich z. B. in Form einer Ausstellung aufbereiten, die im Vorfeld der Leitbildwerkstatt eine gemeinsame Informationsbasis für die Schulgemeinde bereitstellt, konkrete Vorstellungen vermittelt und positiv auf die Herausforderung einstimmt. Ziel ist eine Horizonsweiterung, die eine Ablösung von überkommenen pädagogischen Vorstellungen und Routinen unterstützt (zu Quellen, die hierfür Inspirationen liefern können, siehe Burow 2021b).

Wählen und vernetzen Sie die Schlüsselpersonen.



Abb. 1: Bezugsgruppen und Schlüsselpersonen als Teilnehmer:innen der Zukunftswerkstatt

Sobald die Steuergruppe entsprechende Sachkenntnis gewonnen hat, kann sie – ergänzt durch interessierte Eltern- und Schülervertreter:innen – mit der Planung des eigentlichen Auftakts zum Leitbildentwicklungsprozess beginnen: einer Zukunftswerkstatt im Rahmen einer ein- bis zweitägigen Veranstaltung. Der Erfolg hängt nicht nur maßgeblich von der Qualität der Vorbereitungsphase und der Wahl eines geeigneten Ortes ab, sondern auch von einer möglichst vielfältigen Zusammensetzung der Teilnehmer:innen. Ziel der Zukunftswerkstatt ist es, die für den Veränderungsprozess relevanten Schlüsselpersonen zu identifizieren und zusammenzubringen, damit sie ihr Wissen einbringen und vernetzen können. Es geht darum, das gesamte »System Schule« – vertreten durch die wichtigsten Akteur:innen – zu einem gemeinsamen *future search*, einem »Zukunftssuchprozess« zu versammeln (Abbildung 1).

Schulentwicklung braucht – neben klaren Zielen und ausreichend Zeit – engagierte Unterstützer:innen. Deshalb geht es bei der Durchführung einer Zukunftswerkstatt nicht nur um die inhaltliche Auseinandersetzung, sondern auch um die Schaffung eines »gemeinsamen Raumes« für gegenseitiges Verstehen und persönliche Begegnung, so dass ein Netzwerk entstehen kann. Die gewählten Schlüsselpersonen sollten im jeweils passenden Zeitrahmen alle Phasen der Zukunftswerkstatt gemeinsam durchlaufen. »Schlüsselpersonen« sind diejenigen Personen, die wesentliche Bereiche der Schule repräsentieren, also

- Lehrkräfte und anderes Personal,
- Schülervertreter:innen,

- Elternvertreter:innen,
- Vertreter:innen des Schulträgers,
- relevante Interessengruppen, z. B. Vertreter:innen der örtlichen Politik oder von Partnerschulen,
- ggf. Schulentwicklungsexpert:innen,
- ggf. Architekt:innen und Brandschutz.

Oder kurz: alle Personen, die wichtig und hilfreich für die Umsetzung des Schulentwicklungsziels sind.

Die Auswahl der Schlüsselpersonen richtet sich nach dem thematischen Schwerpunkt, den die Schule für ihre Zukunftswerkstatt setzt und mit ihrer Steuergruppe bzw. Schulgemeinde vereinbart. Dabei geht es nicht nur um Personen, die über das nötige (Fach-)Wissen verfügen, sondern auch um »Machtpromotoren« aus Politik und Verwaltung mit dem entsprechenden Einfluss, damit die entwickelten Ziele auch genügend mentale, materielle und politische Unterstützung erfahren. Auf diese Weise kann die Teilnehmerzahl einer Zukunftswerkstatt bei nur 20 Personen liegen, aber auch 120 Personen erreichen.

Sollte es wie in der Vergangenheit zu Einschränkungen aus Infektionsschutzgründen kommen, kann ein Kreis aus repräsentativ ausgewählten Teilnehmer:innen eingeladen werden. Es ist möglich, die anderen Beteiligten durch digitale Unterstützungsformate einzubeziehen oder auch eine Zukunftswerkstatt erfolgreich mit Hilfe digitaler Konferenzsysteme durchzuführen, falls nötig.

Wählen Sie Zeiträume und Ort und entwickeln Sie einen Ablaufplan.

Die Moderation von großen Gruppen setzt methodisches Know-how, Erfahrung im Umgang mit Gruppenprozessen und die Fähigkeit zur konstruktiven Konfliktregulierung voraus. Daher ist es empfehlenswert, dass die Steuergruppe mit einer erfahrenen Moderatorin oder Schulentwicklerin bzw. einem erfahrenen Moderator oder Schulentwickler zusammenarbeitet. Gemeinsam mit dieser bzw. diesem entwirft das Vorbereitungsteam einen Ablaufplan, in dem die inhaltlichen, räumlichen und sonstigen Voraussetzungen geklärt werden.

Wichtig ist die Wahl des Veranstaltungsortes. Häufig finden solche Werkstätten an der Schule selbst statt; für die plenaren Teile eignen sich je nach Teilnehmerzahl die Mensa oder Aula, wobei auf eine Bestuhlung im Dreiviertelkreis zu achten ist: Der Kreis unterstützt als Archetyp intensiven Austausch und freie Begegnung; das offene Viertel dient als Bühne und sollte auch die Möglichkeit zur Beamerprojektion bieten.

In den Gruppenphasen können sich die einzelnen Arbeitsgruppen in entsprechend vorbereiteten Klassenzimmern treffen, die mit Flipchart und Moderationsmaterialien ausgestattet sein sollten. Wenn es von den Teilnehmer:innen gewünscht, kann auch nach dem »Bienenstockprinzip« gearbeitet werden. Dann findet der gesamte Prozess

in einem Raum mit darin verteilten Arbeitstischen statt, so dass alle auch die Arbeit der anderen sehen und der Wechsel von einer Gruppe zur anderen und gegenseitige Anregung möglich ist.

Effizienter und intensiver als eine eintägige Veranstaltung ist eine anderthalb- bis zweitägige Werkstatt, idealerweise mit Übernachtung und/oder an einem externen Ort. Hierfür sollte eine ansprechende Tagungsstätte gewählt werden, denn Schulentwicklung ist nicht nur zusätzliche Arbeit, sondern darf auch Freude machen, Engagement und bisweilen sogar Begeisterung wecken. Eine besondere Herausforderung wird durch die Wahl einer besonderen Umgebung auch besonders unterstützt. Dann sind pädagogische Tage keine Pflichtveranstaltung, vielmehr erinnert man sich noch nach Jahre später an ein solches Highlight – insofern lohnt sich ein gewisser Aufwand.

Nach der Klärung des organisatorischen Rahmens geht es darum, das »Drehbuch«, also einen passenden Ablaufplan für die gemeinsame Zukunftssuche zu entwickeln. Exemplarische Ablaufpläne für eine ein- und eine zweitägige Zukunftswerkstatt, die an die spezifischen Bedürfnisse der eigenen Schule angepasst werden können, sind als Download-Material verfügbar (siehe S. 277 in diesem Band).

2. Die »Zukunftswerkstatt« in drei Schritten

Unterschätzen Sie nicht die Skepsis, die manche Teilnehmer:innen einer solchen – für viele ungewöhnlichen – ergebnisoffenen Veranstaltung entgegenbringen. Deshalb kann es hilfreich sein, die Werkstatt zum Auftakt in einen bedeutungsvollen Kontext zu stellen, der aus zwei Teilen bestehen sollte:

- Eine einführende, aufrüttelnde *Impulsrede* von Schulleitung oder Steuergruppe macht Ziel, Begründung und Bedeutung des Vorhabens deutlich. Darin muss klar werden, dass und warum die Entwicklung der »begabungsförderlichen Schule« ein zentrales Anliegen von Schulleitung und Steuergruppe ist. Außerdem müssen der Gestaltungsspielraum und ein verbindlicher Zeithorizont für die Umsetzung angegeben werden.
- Anschließend gibt die Moderatorin bzw. der Moderator eine *Einführung in die Methode Zukunftswerkstatt* samt Hintergrund und Ablauf.

Sinnvoll kann zu Beginn auch ein maximal sechzigminütiger Fachvortrag von Expert:innen sein, der den aktuellen Forschungsstand zur »begabungsförderlichen Schule« darlegt und erläutert, was darunter zu verstehen ist und warum ihre Entwicklung so bedeutsam für die Zukunft ist. Hier ist auch eine orientierende Einordnung in den Gesamtzusammenhang der anstehenden Erneuerung von Schule und Bildung möglich.

Nach der für alle Beteiligten wichtigen Orientierung zu Zielen, inhaltlicher Schwerpunktsetzung und Ablauf beginnt die eigentliche Zukunftswerkstatt, die eine Diagnose-, eine Visionen- und eine Leitbildphase umfasst.

Schritt 1: Die wertschätzende Diagnose

Die Diagnosephase kann je nach Zielstellung unterschiedlich gestaltet sein. Während sie in der klassischen Zukunftswerkstatt von Robert Jungk als »Kritikphase« konzipiert war, nimmt die »Neue Zukunftswerkstatt« Stärken, Schwächen und Entwicklungsbedarfe ausgewogen in den Blick (Burow 2016). Eine einseitige Fokussierung auf Schwachstellen kann rasch demotivieren; außerdem verfügt jede Schule über Stärken, und man sollte den gemeinsamen Rahmen nutzen, um diese Stärken zu erheben und angemessen zu würdigen.

Im Sinne der »Positiven Pädagogik« (Burow 2021b) ist es wichtig, bei der Analyse auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Herausarbeitung der Schwächen bzw. Entwicklungsbedarfe und Würdigung der vorhandenen Stärken zu achten. Dazu eignen sich etwa eine SWOT-Analyse oder die gemeinsame Erstellung einer Zukunfts-Mindmap (ausführlicher in Burow 2021a). Besonders geeignet für die Leitbildentwicklung einer begabungsfördernden Schule ist die *wertschätzende Befragung*, die die vorhandenen Stärken und Potenziale in den Fokus rückt.

Die klassische Zukunftswerkstatt wurde im Rahmen von Bürgerbeteiligungen und bei der Klärung von politischen Fragen eingesetzt, wo eine Kritikphase zu Beginn sinnvoll war. Allerdings ist dieses Vorgehen im Rahmen von Schul- bzw. Leitbildentwicklung ungeeignet, weil die Gefahr besteht, dass dadurch bestehende Resignations- und Abwehrhaltungen verstärkt werden. Deshalb beginnt die »Neue Zukunftswerkstatt« im Sinne der Positiven Pädagogik (Burow 2021b) mit einer wertschätzenden Befragung, in deren Zentrum folgende Leitfragen stehen:

- Was ist uns gelungen?
- Was sind unsere Erfolgsprinzipien?
- Wovon wollen wir mehr?

Zunächst gehen alle Teilnehmer:innen in Einzelarbeit nach folgender Arbeitsanweisung vor:

Erinnern Sie sich an eine pädagogische Situation, in der – vielleicht unerwartet – besondere Potenziale sichtbar oder besondere Leistungen erzielt wurden und der Umgang miteinander so war, wie Sie es sich wünschen. Schreiben Sie diese Situation auf, versehen Sie sie mit einem Titel oder Begriff und finden Sie ein Symbol dafür.

Anschließend versammeln sich alle auf dem »Marktplatz«, stellen sich ihre Symbole gegenseitig vor und finden sich zu Gruppen zusammen, die nach ähnlichen oder zueinander passenden Symbolen gebildet werden. Jede Gruppe hat drei Aufgaben:

- Erzählen Sie sich Ihre Geschichten zu den gelungenen begabungsförderlichen Situationen.
- Einigen Sie sich auf drei Erfolgsprinzipien für eine begabungsförderliche Schule und benennen Sie ein Haupthindernis.
- Wählen Sie eine der Geschichten zur Vorstellung im Plenum.

Auf diese Weise kommen nicht nur innerhalb kürzester Zeit zahlreiche Erfolgsgeschichten zum Vorschein, es entwickelt sich auch die Einsicht in das stillschweigend vorhandene »Erfolgswissen« der Beteiligten (*tacit knowledge*), das anschließend im Plenum zusammengetragen und geclustert wird. Folgende zentrale Gelingensfaktoren werden dabei häufig genannt und verweisen sowohl auf grundlegende Qualitäten von Zusammenarbeit und Pädagogik als auch auf zentrale Elemente in der Begabungs- und Begabtenförderung:

- Vertrauen
- Offenheit
- Anerkennung
- Verantwortung
- Eigeninitiative, Selbstbestimmung, Autonomie
- Kompetenz(erleben)
- Kreativität

Die wertschätzende Befragung vernetzt das verborgene Wissen und führt zu Einsichten in die Prinzipien eines begabungsförderlichen Unterrichts. Die Erfolgsgeschichten im Plenum machen sichtbar, dass die Beteiligten diese Prinzipien bereits erfolgreich praktizieren, wenngleich bislang nur in bestimmten Situationen. Zugleich geben die Berichte erste Hinweise auf Hindernisse und bahnen die Reise in Richtung einer stärker begabungsförderlichen Schule der Zukunft an.

Fragen zur Erfolgskontrolle

- ☒ Ist es Ihnen mit einer repräsentativ zusammengesetzten Vorbereitungsgruppe gelungen, ein gemeinsames Schlüsselthema zu definieren, das von allen geteilt wird, einen zielführenden Ablaufplan zu entwickeln und alle entscheidenden Personengruppen einzubeziehen?
- ☒ Sind die Aufgabenstellung und der Beteiligungsspielraum klar definiert?
- ☒ Ist es der Vorbereitungsgruppe gelungen, einen positiven Erwartungshorizont zur Einstimmung der Teilnehmer:innen zu erzeugen?

Schritt 2: Wunschreise in die Zukunft

Hier geht es nun darum, Vorstellungen zu entwickeln, wie eine zukunftsorientierte, begabungsförderliche Schule aussehen könnte, die wir uns wünschen. Mit dem Blick durch die »Chancenbrille« soll die Visionenphase die Wahrnehmung von Möglichkeiten »eingreifender Zukunftsgestaltung« schärfen, um im Sinne des Konzepts der »Organisationalen Energie« (Bruch/Vogel 2009) die häufig vorherrschende »korrosive Energie« in produktive Energie zu verwandeln. Grundlegend dafür ist – wie Abbildung 2 auf der nächsten Seite illustriert – ein Perspektivenwechsel: die Ersetzung linearen Denkens durch transformatives Denken, Fühlen und Handeln.

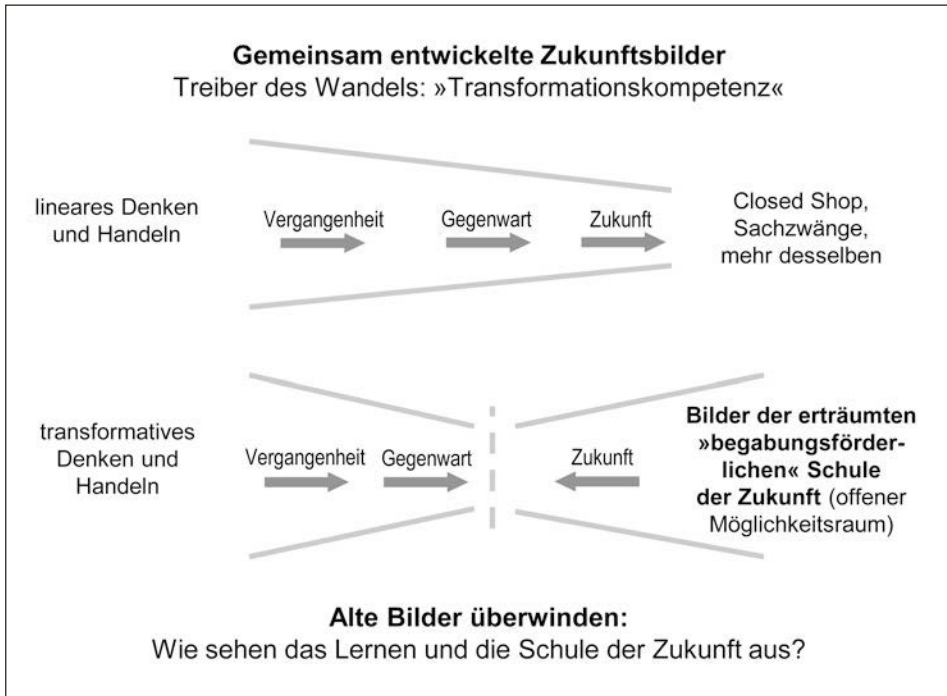


Abb. 2: Perspektivenwechsel

Normalerweise sind wir es gewohnt, Probleme unter dem Blickwinkel zu betrachten, wie sie sich von der Vergangenheit ausgehend in der Gegenwart fortgesetzt haben, und die sich daraus abzuleitenden Entwicklungstrends in die Zukunft fortzuschreiben. Auf diese Weise erscheint die Zukunft als lineare Fortschreibung der Gegenwart mit dem Resultat, dass wir viel zu oft in der »Mehr-desselben-Falle« festsitzen: Lösungen aus der Vergangenheit werden auf die Zukunft übertragen, was häufig qualitativen Wandel verhindert. Angesichts der »Normativität des Faktischen« oder der Überforderung durch die alltäglichen Aufgaben scheitern viele Schulleitungen und Kollegien an der Herausforderung, sich aus überkommenen Routinen zu befreien und neue Formate von Schul- und Unterrichtsgestaltung zu entwickeln.

Wie lässt sich diese Hürde überwinden? Die Hirnforschung zeigt, dass unser Denken und Handeln nicht nur durch rationale Erkenntnis, sondern auch stark durch innere Bilder und Haltungen gesteuert wird. So unterscheidet der Hirnforscher Ernst Pöppel (2006) in seiner Studie »Der Rahmen« drei Formen des Wissens:

- begriffliches oder explizites Wissen (Nennen, Sagen)
- implizites oder Handlungswissen (Schaffen, Tun)
- bildliches oder Anschauungswissen (*pictorial knowledge*; Sehen, Erkennen)

Explizites Wissen, auf dessen Vermittlung wir uns an Schulen und Hochschulen konzentrieren, ist zwar gut zum Nachvollziehen komplexer Zusammenhänge geeignet, leitet aber nur selten unser Handeln, und ist – wie wir nicht zuletzt aus dem Umweltbereich wissen – kaum dazu geeignet, unser Verhalten zu ändern. So wissen die meisten von uns, wie wir unseren Lebensstil ändern müssten, doch nur die wenigsten sind dazu bereit oder in der Lage. *Implizites Wissen* dagegen ist direkt mit unserem Handeln verbunden, etwa wenn wir gelernt haben, Ski zu fahren: Einmal gelernte Fähigkeiten können wir lebenslang ausüben, ohne nachzudenken.

Für unsere Fragestellung nach den Möglichkeiten der Entwicklung kreativer und begabungsförderlicher Schulvorstellungen und veränderten Handelns ist die dritte Wissensform von besonderer Bedeutung: das *pictorial knowledge* oder Bildwissen. Demnach speichern wir im Laufe unserer Biografie wichtige Ereignisse in Form von »inneren Bildern« (Schmieling-Burow/Burow 2021), die unser Wahrnehmen und Handeln individuell prägen und beeinflussen. Will man also aus überkommenen Routinen ausbrechen, ist der Zugang über die mit den inneren Bildern verknüpften Emotionen und Haltungen erforderlich.

Deshalb fordern wir die Teilnehmer:innen nach der Durchführung einer kurzen Reise in die Zukunft der jeweiligen Schule dazu auf, ihre Zukunftsvorstellungen zunächst in Symbolen oder Bildern auszudrücken. Dadurch hoffen wir nicht nur den Vorstellungsraum zu erweitern, sondern auch zu dem vorzudringen, was die Teilnehmer:innen wirklich bewegt, denn nur wer innerlich am angestrebten Entwicklungsziel beteiligt ist, wird sich für dessen Umsetzung einsetzen.

Der Ablauf der Visionenphase

Nach einer kurzen Entspannungsphase, in der wir den Teilnehmer:innen vorschlagen, die Augen zu schließen und sich auf sich selbst zu konzentrieren, beginnt die Visionenphase mit einer gemeinsamen Zeitreise in die angestrebte Zukunft, die je nach Zielsetzung näher oder ferner liegen kann. Begleitet durch einige konkrete Fragen und gegebenenfalls entspannende Musik werden die Teilnehmer:innen darin unterstützt, sich vorzustellen, wie ihre begabungsförderliche Schule und vor allem ihr begabungsförderlicher Schul- und Unterrichtsalltag beispielsweise im Jahr 2030 aussehen könnten, wenn sie – angeregt durch diese Zukunftswerkstatt – Schritt für Schritt eine begabungsförderliche Wohlfühl- und Leistungsschule realisiert hätten. Fragen folgenden Typs regen dazu an, Schule und Unterricht neu zu denken:

- Wie ist der Tagesablauf an deiner/Ihrer Wunschschule der Zukunft strukturiert?
- Wie ist der Eingangsbereich umgestaltet worden, so dass man gleich erkennt, dass es sich um eine begabungsförderliche Schule handelt?
- Wie sind Lernen und Unterricht organisiert, damit sie Lust und Leistung miteinander verbinden?
- Wie wird ein sinnvoller Rhythmus von An- und Entspannung erreicht?
- Welche Maßnahmen sind getroffen worden, die für Entlastung sorgen?

- Wie sind Arbeits- und Ruhezonen gestaltet?
- Gibt es noch Klassenzimmer?
- Wodurch werden die Schüler:innen darin unterstützt, ihre besonderen Neigungen, Talente und Begabungen zu entdecken?
- Welche Formate und Lehr-Lern-Umgebungen haben Sie geschaffen, um Begabungen gezielt zu fördern?
- Welche begabungsförderlichen Feedbackformate haben Sie entwickelt?
- Gibt es so etwas wie neigungsorientierte Projektgruppen oder »Clubs«?
- Nutzt die Schule außerschulische Kräfte und Orte zur Begabungsförderung?
- Wie ist für genügend Bewegung und gesunde Ernährung gesorgt?
- Wie sieht die Kooperation der Lehrer:innen zur Arbeitserleichterung aus?
- Wie werden Lehrer:innen, Eltern und Schüler:innen in den Optimierungsprozess einbezogen, so dass alle zur Begabungsförderung beitragen?
- Haben bauliche bzw. innenarchitektonische Veränderungen stattgefunden? Wenn ja, welche?
- Wie ergänzen sich analoge und digitale Formate?
- Wie hat sich die Schulkultur verändert?

Diese Fragen, die Sie mit der Steuergruppe auf Ihre spezifische Situation zuschneiden sollten, tragen dazu bei, sich von Alltagszwängen und Denkroutinen frei zu machen, um zu den Wünschen und »inneren Bildern« zu gelangen, die uns einen Zugang zu unseren vergessenen Bedürfnissen ermöglichen. Dahinter steht die Einsicht, dass der Kontakt zu unseren innersten Wünschen eine entscheidende Quelle zur Umorientierung unseres Handelns in Richtung auf die Ermöglichung von Selbstaktualisierung ist und damit auch in Richtung Gesundheit und Glück. Da dieses Wissen weniger sprachlich als körperlich, also in unserem Gesamterleben verankert ist – weswegen Joachim Bauer (2004) in seinem gleichnamigen Buch auch vom »Gedächtnis des Körpers« bzw. »somatischen Markern« spricht –, fokussieren wir hier zunächst auf die Ebene der inneren Bilder bzw. des Bildwissens.

So fordern wir die Teilnehmer:innen nach Abschluss der Zeitreise dazu auf, ihre Vorstellung einer »begabungsförderlichen Leistungs- und Wohlfühlschule« zunächst in Form eines Symbols mit bunter Ölkreide auf die obere Hälfte eines DIN-A4-Blattes zu zeichnen. Dieses ist in der Mitte gefaltet, damit sie auf die untere Hälfte ein Wort, eine Bildunterschrift, einen Slogan oder Ähnliches schreiben können, das den Kern ihrer Vision umreißt. Schließlich wird das Zukunftsbild der erträumten Wohlfühlschule durch einige Stichworte zu den Kernelementen erläutert.

Im Anschluss hieran findet der »Marktplatz« statt: Alle versammeln sich auf einer freien Fläche und stellen sich ihre Zukunftsbilder gegenseitig vor. Auf ein Signal hin bilden sie nach ähnlichen oder sie interessierenden Symbolen »Visionengruppen«, die ungefähr zwei Stunden Zeit haben, eine gemeinsame Vision zu entwickeln. Diese kann in Form eines Modells, einer Aktion, einer Radiosendung aus der Zukunft oder vielem anderen mehr dargestellt werden – möglich ist alles, was geeignet ist, die Vision für die anderen anschaulich und erfahrbar zu machen. Die Ergebnisse werden später im Plenum präsentiert.

Ergebnisse der Visionenphase

Was kommt bei diesem Verfahren heraus? Zunächst herrscht – selbst in Gruppen von über hundert Personen – eine Atmosphäre konzentrierter Stille. Je nach inhaltlicher Ausrichtung denken nicht wenige zum ersten Mal systematisch über ihre innersten Wünsche für eine optimale, potenzialentfaltende Lehr-Lern-Umgebung oder einen idealen Arbeitsplatz nach. Ja, ich habe schon Kolleg:innen erlebt, denen dabei schwindlig wurde: »Mir ist bewusst geworden«, sagte mir ein etwa fünfzigjähriger Lehrer, »dass ich mir in den letzten Jahren das Träumen verboten habe.«

In dieser Phase wird die Zukunftswerkstatt zu einer Art visionärem Erwachsenentheater. Die Kreativität der entstehenden Gestaltungen und die Intensität der erlebten Emotionen kann in einem Text wie diesem kaum angemessen wiedergegeben werden, darum nur so viel: Selbst in einem in Routinen erstarrten Kollegium kann eine erstaunliche Gestaltungsfreude aufbrechen, die ein Schlaglicht auf das oftmals zu wenig erkannte und genutzte Talent- und Veränderungspotenzial wirft, das in fast jedem Kollegium seiner Freisetzung harrt.

Widerstände gehören zum Wandel

Manche Kolleg:innen haben Schwierigkeiten, sich auf dieses experimentelle Arrangement einzulassen, und bleiben häufig an den Rahmenbedingungen hängen: Solange diese sich nicht ändern, so ihr Einwand, sei die Visionenphase ebenso wie die gesamte Veranstaltung nur eine folgenlose Spielerei. Dass oft das Gegenteil zutrifft, wissen wir aufgrund unserer Erfahrungen aus drei Jahrzehnten Schulentwicklungsarbeit: Wenn ein Kollegium sich auf den Prozess einlässt und – ausgehend von der gemeinsamen Diagnose über die Visionenbildung – bis zur Definition gemeinsam getragener Ziele und der Einleitung konkreter Umsetzungsschritte vordringt, sind vergleichsweise wirkungsvolle Änderungen innerhalb kurzer Zeit möglich, was selbst bei Skeptiker:innen die Widerstände schwinden lässt.

Entscheidend dafür ist der veränderte Blick durch die »Chancen- oder Visionenbrille«, der in die Erkenntnis vieler Gemeinsamkeiten bei den Wünschen und Zielen für die Entwicklung einer zukunftsgerechten, begabungsförderlichen Schule mündet. Durch die Zentrierung auf elementare Wünsche führt eine gelingende Visionenphase zu einer Rückbesinnung auf das Wesentliche. Diese mündet meist in die »Entdeckung des gemeinsamen Grundes« (Weisbord 1992) bzw. eines *sense of coherence* (Antonovsky/Franke 1997) und bewirkt damit zumindest punktuell die Aufhebung der Fragmentierung, die an vielen Schulen – neben unzureichenden Rahmenbedingungen – eine der Hauptursachen für Stagnation und Fehlentwicklungen ist.

Die Präsentation der in Gruppen erarbeiteten Visionen und Zukunftsbilder ist meist von freudigen Gefühlen des Aufbruchs und der Befreiung begleitet: Es entstehen lustvoll gestaltete Inszenierungen einer gewünschten Zukunft von Schule und/oder Lehrerbildung. Die Gestaltung möglicher Zukünfte belebt und unterstützt die Entwicklung produktiver Energie. Außerdem werden oftmals bislang unerkannte Talente von Kolleg:innen, Eltern und Schüler:innen sichtbar, etwa wenn sie erträumte

Situationen an der Wohlfühlschule der Zukunft in origineller Weise, z.B. in Form eines Sketches oder einer Aktion, inszenieren.

Zukunftserzählungen prägen die Schulkultur

Manch einer wird sich nun vielleicht fragen, inwieweit die Entwicklung und Vorstellung solcher Zukunftserzählungen beim Aufbau einer begabungsfördernden Schule und der Entwicklung eines klar umrissenen Leitbildes hilfreich sein soll. Aus der Organisationsforschung wissen wir, dass die Kultur einer Organisation die Summe der Geschichten ist, die man sich über sie erzählt. Dabei gilt die Regel: Gute Geschichten werden von besseren verdrängt. In gelingenden Visionenphasen werden »gute Geschichten« entwickelt, die geeignet sind, die alten zu verdrängen und damit die Entwicklung eines Kulturwandels anzubahnen. Gute Geschichten verdichten sich zu klar strukturierten und emotional positiv besetzten kohärenten Bildern, die wir in unserem Inneren dauerhaft abspeichern und die sich leicht abrufen lassen.

In den in der Visionenphase entstehenden Bildern, Symbolen und Gestaltungen offenbart sich etwas, was ich als »pädagogisches Tiefenwissen« bezeichne: Wenn es uns gelingt, aus den Alltagsroutinen auszubrechen, wissen wir alle, was »gute« Lernsituationen auszeichnet. So tauchen auch in fast allen Zukunftswerkstätten drei Grunddimensionen auf:

- *Individuelle Förderung:* In allen Visionen ist Schule so organisiert, dass Lehrer:innen und Schüler:innen Raum für die Entwicklung ihrer persönlichen Begabungen und Neigungen haben.
- *Demokratie:* In allen Visionen wird Demokratie in der Gemeinschaft gelebt.
- *Glück:* Alle Visionen enthalten Bilder energiegeladener Bildungsprozesse und harmonisch gestalteter Umgebungen gemeinsamen Lernens und Lebens. Die Teilnehmer:innen sind im Flow – Lernen ist eine lustvolle Aktivität und Schule bzw. die jeweilige Organisation sind Orte der Freude und des persönlichen Wachstums.

Unter der Oberfläche unseres Alltagshandelns schlummert ein verborgenes Wissen, dessen Freisetzung in der Gemeinschaft eines der wirkungsvollsten Mittel ist, um »korrosive Energie« in produktive Energie zu verwandeln. Und diese Energie erfahren die Beteiligten im Hier und Jetzt der Präsentationsphase. Wenn wir über die Gestaltung der Zukunft nachdenken und verschiedene Zukünfte inszenieren, erleben wir genau das, was wir erreichen wollen: die Kraft kreativer Kollaboration, Lernen im Flow, Resonanz und die Erfahrung einer Wohlfühlumgebung.

Fragen zur Selbstreflexion

Bei diesem Schritt der Zukunftswerkstatt hat die Schulleitung die Rolle, deutlich zu machen, dass sie den Übergang vom linearen Denken zum transformativen Modus unterstützt:

- ☒ Verkörpern Sie und die Vorbereitungs- bzw. Steuergruppe die Bereitschaft zum Wandel?
- ☒ Inwieweit transportieren Sie die Botschaft eines visionären Aufbruchs?
- ☒ Durch welche Maßnahmen können Sie die Kolleg:innen zum Neudenken inspirieren?

Schritt 3: Erstellung von Zukunftscode, Slogan und Leitbild

Wenn Diagnose- und Visionenphase erfolgreich durchlaufen sind, ist die Zielgerade der Leitbildentwicklung erreicht: Nach der Präsentation der Zukunftsvorstellungen gehen die Teilnehmer:innen in ihre Gruppen zurück, tauschen sich über die Visionen der anderen aus und versuchen, sich auf einen gemeinsamen »Zukunftscode«, einen Slogan und ein gemeinsames Symbol für ein Leitbild zu einigen. Diese Gruppenergebnisse werden wiederum im Plenum vorgestellt. In seltenen Fällen kommt es bereits hier zu einer Abstimmung über die gewählten Kernwerte, den Slogan und die Bildelemente. In der Regel bezeichnen wir die Gruppenbeiträge aber als Zuarbeit für eine repräsentative Redaktionsgruppe, die im Anschluss an die Zukunftswerkstatt Vorschläge ausarbeitet. Diese werden später auf einer Gesamtkonferenz vorgestellt und verabschiedet.

Klären Sie Ihren »Zukunftscode«.

Der Zukunftscode als Teil des Leitbildes besteht aus drei Adjektiven, die den Kern der Vision auf den Punkt bringen – z. B. »Kooperativ. Innovativ. Engagiert« (Berufsschulzentrum LTB in Luxemburg). Es kann hilfreich sein, diese drei Adjektive jeweils durch drei differenzierende »Nebenwerte« zu präzisieren und zu konkretisieren. Dabei haben Adjektive den Vorteil, dass sie beschreiben, wie wir als Schule und Kollegium sein wollen, so dass sie im Schulentwicklungsprozess orientierend und als Prüfregele fungieren können. So kann der oben genannte Zukunftscode dazu anhalten, bei jeder Aktion zu fragen: »Inwiefern ist das, was wir unternehmen wollen, kooperativ, innovativ und engagiert?« Der Zukunftscode dient quasi als Kompass und soll dafür sorgen, dass alle »auf Kurs« bleiben.

Entwickeln Sie einen prägnanten Slogan.

Ein weiteres wichtiges Werkzeug, um die erarbeitete Leitvorstellung im Verständnis der Beteiligten zu verankern und einem größeren Kreis zu kommunizieren, besteht in der Formulierung eines Aussagesatzes, der auf den Punkt bringt, wer und wie Sie sein wollen, z. B.:

»Wir sind eine begabungsförderliche Schule und sorgen dafür, dass jede Schülerin und jeder Schüler gemäß ihren bzw. seinen Voraussetzungen, Begabungen und Neigungen individuell gefördert wird«.

Möglicherweise findet sich auch ein passendes Zitat – an dieser Stelle sei mir erlaubt, auf einen persönlichen Leitspruch zu verweisen, den der amerikanische Philosoph

John Dewey 1930 in genialer Prägnanz formulierte und der auch ausgezeichnet für eine begabungsfördernde Schule passt:

»Herauszufinden, wozu man sich eignet, und eine Gelegenheit zu finden, dies zu tun, ist der Schlüssel zum Glücklichen.« (Dewey 1930, S. 360; eigene Übersetzung)

Man stelle sich vor: eine Schule, an der alle Kolleg:innen nicht nur daran arbeiten, ihren Schüler:innen bei der Entdeckung ihrer Neigungen und Talente zu helfen, sondern die darüber hinaus auch auf deren individuelle Voraussetzungen zugeschnittene Lehr-Lern-Designs entwickeln!

Visualisieren Sie Ihre Vision bzw. Ihr »Zukunftsbild«.

Die unterschätzte Bedeutung von Bildwissen wurde bereits in der Visionenphase methodisch aufgegriffen. Aus demselben Grund sollte sich auch ein »Leit-Bild« nicht auf einen Text mit wünschenswerten Kernaussagen beschränken, sondern seinen Ausdruck zusätzlich in einem konkreten Bild finden (vertiefend siehe Schmieling-Burow/Burow 2021).

Wenn der Prozess der Leitbildentwicklung durch einen professionellen »Gedankenzeichner« bzw. eine professionelle »Gedankenzeichnerin« begleitet wird, die die entstandenen Vorstellungen in einem prägnant verdichteten Entwurf zum Ausdruck bringen, lassen sich eindrucksvolle Ergebnisse erzielen. Häufig finden sich auch in den Kollegien selbst talentierte Zeichner:innen, die diese Aufgabe im Nachhinein übernehmen können.

Betreiben Sie Öffentlichkeitsarbeit und setzen Sie Ihr Leitbild offensiv ein.

Das fertiggestellte und verabschiedete Leitbild wirkt nicht nur nach innen. Für die Umsetzung Ihres Schulentwicklungsziels benötigen Sie Mittel und Unterstützer:innen. Um diese einzuwerben, ist eine systematische Öffentlichkeitsarbeit hilfreich, in der das Leitbild eine zentrale Rolle spielt – macht es Ihr Anliegen doch für alle sichtbar. Deshalb sollten bei der Verabschiedung des Leitbildes auch die örtliche Presse und geeignete Gremien mit einbezogen werden.

Außerdem sollte unter Nutzung des Leitbildes ein kooperatives Design erarbeitet werden, an dem auch Schüler:innen und z. B. der Elternverein mitarbeiten können. Von der Website über Briefköpfe bis hin zu T-Shirts und vielem mehr gibt es zahlreiche Möglichkeiten, Profil und Entwicklungsauftrag Ihrer Schule nach außen hin sichtbar zu machen.

Fragen zur Ergebnissicherung

In dieser Realisierungsphase hat die Schulleitung dafür Sorge zu tragen, dass die Ideen und Entwürfe aus der Visionenphase in konkrete, machbare Umsetzungspläne und Maßnahmen übersetzt werden, um nicht in den Mühen des Alltags zu versanden.

- ☒ Haben Sie deutlich gemacht, wie sehr Sie das Engagement Ihrer Kolleg:innen wertschätzen, und signalisiert, dass diese bei der Umsetzung der Ideen auf Ihre Unterstützung zählen können?
- ☒ Haben Sie mit der Vorbereitungsgruppe Regeln erarbeitet, wie mit den Ideen umgegangen werden soll und welche Umsetzungs- und Unterstützungsmaßnahmen geplant sind?
- ☒ Haben Sie überlegt, wie das Innovationsteam zusammengesetzt sein soll und auf welche Ressourcen es zurückgreifen kann?

3. Fazit

Seit unserer ersten Veröffentlichung zur »Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht« (Buwow/Neumann-Schönwetter 1995) hat sich diese Werkstatt in einer Vielzahl von Veranstaltungen als wirksames Instrument der Schulentwicklung erwiesen. Insbesondere wenn es darum geht, mit allen an der Schule beteiligten Personen ein gemeinsam geteiltes begabungsförderliches pädagogisches Konzept als orientierende Richtschnur zu entwickeln, vernetzt dieses Instrument das »Wissen der Vielen« und setzt Gestaltungsenergie und Leidenschaft frei. Durch die Verdichtung der gemeinsamen Vorstellungen in einem attraktiven Zukunftsbild und einem »Zukunftscode« erhält die Schulgemeinde eine klare Ausrichtung, die dem gemeinsamen Handeln Ziel und Orientierung gibt und sogar dazu beitragen kann, dass Schulen aufgrund langjähriger und konsequenter Verfolgung ihres Zukunftsbildes den Deutschen Schulpreis gewinnen – wie es einer der von uns beratenen Schulen gelang.

Trotz der Vielzahl von Zukunftswerkstätten, die ich seit 1995 mit unterschiedlichsten Schulen und sonstigen Einrichtungen durchgeführt habe, überrascht mich immer wieder, wie selbst ein Kollegium mit extrem unterschiedlichen Auffassungen pädagogische Konzepte benennt, die weitgehend mit den Erkenntnissen der Begabungsforschung übereinstimmen. Die Befreiung aus eingefahrenen mentalen Modellen und die Öffnung von Möglichkeitsräumen führt fast immer zur Entdeckung eines im Alltag verborgenen »gemeinsamen Grundes« (Weisbord 1992): Wenn die Beteiligten in der Visionenphase darüber nachdenken, wie begabungsförderliches Unterrichten und optimale Potenzialentfaltung unterstützt werden können, entwerfen sie in ihren Zukunftsbildern Strukturen, Situationen, Modelle und Verfahren, die in weiten Teilen Konzepten der Begabungsforschung entsprechen. So weisen fast alle Leitbilder, die in der Realisierungsphase entstehen, in Richtung einer person- und potenzialorientierten »Positiven Pädagogik«.

Und wenn es Ihnen gelungen ist, den Entwicklungsprozess unter Einbeziehung aller wichtigen Schlüsselpersonen erfolgreich abzuschließen: Seien Sie stolz auf das Erreichte und nutzen Sie im Rahmen der Schulentwicklung auch einmal einen fest-

lichen Rahmen, um das Engagement der Beteiligten zu würdigen und den gemeinsamen Erfolg zu feiern. Denn Sie haben nicht nur einen wichtigen Schritt für den Aufbau einer begabungsfördernden, stärkenorientierten Schule getan, sondern auch die Potenziale Ihres Kollegiums – und Ihre eigenen – angesprochen und damit einen Schatz gehoben!

Literatur

- Antonovsky, A. / Franke, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Bauer, J. (2004): Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. Frankfurt a. M.: Eichborn.
- Bruch, H. / Vogel, B. (2009): Organisationale Energie. Wiesbaden: Gabler.
- Burow, O.-A. (2016): Wertschätzende Schulleitung. Der Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Burow, O.-A. (2020): Future Fridays – Warum wir das Schulfach Zukunft brauchen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Burow, O.-A. (2021a): Die Corona-Chance: Durch sieben Schritte zur »Resilienten Schule«. Weinheim/Basel: Beltz.
- Burow, O.-A. (2021b): Positive Pädagogik. Sieben Weg zu Lernfreude und Schulglück. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Burow, O.-A. (2022): # Schule der Zukunft. Sieben Handlungsoptionen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Burow, O.-A. / Gallenkamp, C. (Hrsg.) (2017): Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim/Basel: Beltz.
- Burow, O.-A. / Neumann-Schönwetter, M. (Hrsg.) (1995): Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Dewey, J. (1930): Democracy and Education. New York: Macmillan.
- Dweck, C. (2017): Mindset. New York: Penguin.
- Interview mit Robert Jungk (1992): [Von Prof. Dr. Olaf-Axel Burow geführtes Interview mit Robert Jungk zur Methode Zukunftswerkstatt. Salzburg: Internationale Bibliothek für Zukunftsfragen]. www.youtube.com/watch?v=e8oGr2AuQ5U (Abruf am 20.4.2022).
- Jungk, R. / Müllert, N. R. (1981): Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. München: Heyne.
- Kegan, R. / Laskow Lahey, L. (2009): Immunity to Change. Boston: Harvard Business Publishing.
- Pöppel, E. (2006): Der Rahmen. Ein Blick des Gehirns auf unser Ich. München: Hanser.
- Schmieling-Burow, C. / Burow, O.-A. (2021): Art-Coaching. Die Kraft der inneren Bilder nutzen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Weisbord, M. (1992): Discovering the Common Ground. San Francisco: Berrett-Koehler.

Carolín Kiso

Schätze heben: Schule ressourcenorientiert gestalten

1. Hinführung: Begabungen anerkennen und fördern

»Einmal hatten die Tiere entschieden, sie müßten [sic!] etwas Heroisches tun, um den Problemen einer neuen Welt zu begegnen. Also organisierten sie eine Schule. Sie wählten einen Lehrplan der Aktivitäten, die in Laufen, Klettern, Schwimmen und Fliegen bestanden. Um es einfacher zu machen, den Lehrplan zu verwalten, wählten alle Tiere jedes Fach.

Die Ente war ausgezeichnet im Schwimmen, tatsächlich sogar besser als ihr Lehrer, aber sie konnte beim Fliegen nur gerade eben bestehen und war sehr schlecht im Laufen. Da sie beim Laufen langsam war, mußte [sic!] sie Nachhilfestunden nehmen und auch Schwimmen ausfallen lassen, um Laufen zu üben. Dies wurde beibehalten, bis ihre Schwimmfüße arg mitgenommen waren und sie im Schwimmen nur noch durchschnittlich war. Aber Durchschnitt war akzeptabel in der Schule, also machte sich niemand darüber Sorgen, außer der Ente. [...]

George H. Reavis (1996, S. 83)

Dieser kleine Ausschnitt aus der Fabel »Die Schule der Tiere« illustriert die Bedeutung von Ressourcenorientierung im übertragenen Sinne. Werden Stärken nicht wertgeschätzt und gefördert, geht eine Menge Potenzial verloren. Die Fabel lässt sich sicher nicht eins zu eins auf die Wirklichkeit des deutschen Schulsystems übertragen – das macht ja den Charakter einer Fabel aus –, aber es lassen sich Parallelen ziehen und Schlussfolgerungen ableiten. Ziel dieses Beitrags ist es unter anderem, die Aussage der Fabel zum Mehrwert einer ressourcenorientierten Schulgestaltung zu verdeutlichen und erste Ansätze für deren Umsetzung zu liefern.

Zunächst wird ein Blick auf die Grundannahmen von Ressourcenorientierung geworfen, um den Begriff definitorisch einzuordnen (Abschnitt 2). Im Anschluss daran wird der Frage nachgegangen, welche Vorteile Ressourcenorientierung unter anderem im Zusammenhang mit Begabungsförderung bringt (Abschnitt 3). Der Beitrag endet mit Anregungen zur Umsetzung einer ressourcenorientierten Schulgestaltung und der Rolle von Schulleitungen in diesem Zusammenhang (Abschnitt 4).

2. Grundannahmen zur Ressourcenorientierung

Genau wie in der Fabel geht es in Schulen häufig – aber sicher nicht ausschließlich – darum, zunächst Schwächen auszugleichen und die Dinge zu lernen, die noch nicht

ausreichend beherrscht werden. Diese Fokussierung auf Defizite ist historisch gewachsen und liegt unter anderem in der Selektionsfunktion von Schule begründet und ist zum Teil auch systemisch verankert. Beispielsweise müssen Schüler:innen Klassen wiederholen, wenn sie schlechte Noten nicht ausgleichen können. In der Mittelstufe gilt in vielen Bundesländern die Regelung, dass Schüler:innen, die in drei Pflicht- und Wahlpflichtfächern keine ausreichende Leistung erbringen, die Klasse wiederholen müssen – und dies auch, wenn sie in anderen Fächern herausragende Leistungen zeigen. In diesem Zusammenhang ist es nicht verwunderlich, wenn es Schüler:innen ergeht wie der Ente in der Fabel: Um einer Klassenwiederholung entgegenzuwirken, werden zunächst die Fähigkeiten geübt und gefördert, die noch nicht ausreichend vorhanden sind.

Ressourcenorientierung stellt im Gegensatz dazu die Stärken, die ein Mensch in sich trägt, aber auch die Ressourcen seiner Umwelt in den Mittelpunkt. Bildung wird damit stärker vom Kind bzw. Jugendlichen aus gedacht und nicht allein von vorgegebenen zu erstrebenden Kompetenzen. Das Konzept der Ressourcenorientierung geht davon aus, dass jeder Mensch individuelle Ressourcen besitzt (z. B. Tsirigotis 2008; Klemenz 2007; Petermann/Schmidt 2006), die allerdings nicht immer aktiviert sind, sondern auch im Verborgenen liegen können. Ein Beispiel dafür, dass Ressourcen nicht ausgeschöpft werden, ist das Phänomen des Underachievements, also der Minderleistung, die ganz verschiedene Ursachen haben kann.

Eine konkrete definitorische Benennung dessen, was Ressourcen sind, muss ausbleiben, da Ressourcen subjekt- und kontextabhängig, also von Mensch zu Mensch und Situation zu Situation unterschiedlich sind:

»Letztlich alles, was von einer bestimmten Person in einer bestimmten Situation wertgeschätzt und/oder als hilfreich erlebt wird, kann als eine Ressource betrachtet werden.«
(Nestmann 1996, S. 362)

Auch wenn Ressourcen aufgrund ihrer Situationsabhängigkeit nicht konkret benannt werden können, ist eine Einordnung möglich, die auch bei der Suche nach Ressourcen behilflich sein kann. So werden Ressourcen häufig in Personen- und Umweltressourcen unterteilt (Kiso/Lotze/Behrens 2014).

Personale Ressourcen sind Stärken, die ein Mensch in sich trägt. Sie können unterteilt werden in Begabungen, also Fähigkeitspotenziale, die in einem Kind selbst angelegt sind, und Selbstkompetenzen, die einem Kind helfen, in schwierigen Situationen handlungsfähig zu bleiben (Künne/Kuhl 2014). Beispiele für Personenressourcen:

- ☑ **Begabungen:** Sprachgefühl, Zahlenverständnis, Musikgefühl, soziale Fähigkeiten, intellektuelle Fähigkeiten, Raumgefühl, motorische Fähigkeiten
- ☑ **Selbstkompetenzen:** Stressbewältigung, Selbstmotivation, Planungsfähigkeit, Selbstberuhigung, Selbstwahrnehmung, Selbstzugang (siehe auch Kuhl 2001 und Solzbacher/Kuhl auf S. 33 f. und 132 f. in diesem Band)

Als **Umweltressourcen** können Ressourcen bezeichnet werden, die im Umfeld eines Menschen liegen und ihn von außen stärken können. Beispiele für Umweltressourcen:

- ☒ Bindung zu Bezugspersonen: Eltern, Großeltern, Freunde, Lehrkräfte, Zusammenhalt in der Nachbarschaft
- ☒ finanzielle Ressourcen
- ☒ materielle Ressourcen: z. B. Bücher, Instrumente, Materialien; Freizeitaktivitäten

Damit können Begabungen eine Ressource darstellen. Der Ressourcenbegriff ist aber deutlich umfassender und kann auch andere personale Merkmale oder Umweltfaktoren bezeichnen. Ressourcen, die keine Begabung darstellen, also Selbstkompetenzen und Umweltmerkmale, können entscheidend dazu beitragen, dass sich Begabungen entwickeln (siehe Abschnitt 3):

»Damit sind Ressourcen Faktoren, die den Menschen in einer Situation stärken (sofern sie bereits bewusst sind) oder stärken könnten (falls sie noch nicht ausgeprägt sind). Ressourcenorientierung bezeichnet [dann] eine grundsätzliche Haltung des Entdeckens, Aufzeigens, Nutzens und Förderns von Ressourcen zur Unterstützung der Entwicklung.« (Kiso/Lotze/Behrens 2014, S. 6)

Der Begriff der Ressourcenorientierung verbreitet sich verstärkt seit den 1980er Jahren, zunächst hauptsächlich in psychosozialen Tätigkeitsfeldern und im Gesundheitswesen (Paulick 2019), und entstand vornehmlich durch das Infragestellen der Defizitperspektive (Borkowski/Schmitt 2013). Dabei liegt der Fokus darauf, Stärken aufzudecken und positiv einzubeziehen. Die Fragen, von denen ausgegangen wird, lauten: »Was stärkt den Menschen?« und »Wie kann ich dies positiv nutzen?«. Lerntheoretisch bedeutet dies zu fragen: »Was kann der Mensch bereits?«, »Wo liegt die nächste Entwicklungsstufe?« und »Wie kann ich diese aufbauend auf dem, was der Mensch bereits kann, erreichen?« (Vygotsky 1978). Dabei sollen besondere Entwicklungsverläufe nicht ignoriert werden. Fehler können optimale Lernanlässe bieten, wenn konstruktiv mit ihnen umgegangen wird (Oser/Spychiger 2015).

3. Bedeutung von Ressourcenorientierung im Kontext von Begabungsförderung

Geht es Schüler:innen wie der Ente in der Fabel und liegt der Fokus hauptsächlich auf ihren Schwächen, verlieren Schule und Lernen ihren Reiz und werden negativ konnotiert. Der Psychologe, Schauspieler und Moderator Severin von Hoensbroech schreibt im Zusammenhang mit seiner Forderung nach einer guten Fehlerkultur:

»Wenn ich früher mein Zeugnis nach Hause gebracht habe, hieß es immer: ›Also in Deutsch, Mathe und Bio bist du gut – wo bist du schlecht?‹ Und dann wurde sich damit beschäftigt diese Defizite auszubügeln – mit Nacharbeiten, Nachsitzen und Nachhilfe. Und so verbrachte ich 80 Prozent meiner Schulzeit damit, mich mit Sachen zu beschäftigen, die ich nicht gut konnte, statt die Dinge zu verstärken, die ich konnte.« (Hoensbroech/Hoensbroech/Hoensbroech 2017, S. 56f.).

Dabei ist bereits gut erforscht, dass die intrinsische Motivation vor allem dann einsetzt und ein Flow-Gefühl erreicht werden kann, wenn wir unsere Stärken und Begabungen ausleben (z.B. Lehwald 2017). Der Flow-Zustand sorgt nicht nur dafür, dass Lernen und Weiterentwicklung Spaß bereiten, sondern kann auch zu einer hohen Leistungsfähigkeit führen. Gerade für begabte Kinder ist es wichtig, die eigenen Begabungen auch ausleben zu können, wobei die Orientierung an Ressourcen eine wichtige Rolle spielt: Wenn die Ressourcen aufgedeckt und aktiv genutzt werden, die einen Menschen in einer Situation, bei einer Handlung oder im Hinblick auf bestimmte Inhalte stärken können, können sie dazu beitragen, dass sich Begabungen entfalten und in Performanz sichtbar werden.

Die Annahme, dass begabte Kinder ihre Begabungen immer auch in Leistung überführen, ist ein Trugschluss; auf den Prozess der Begabungsentfaltung und -performanz wirken viele unterschiedliche Faktoren ein. So kann es beispielsweise vorkommen, dass sich ein Kind, eine Jugendliche oder ein Jugendlicher trotz hoher musikalischer Begabung nicht selbst motivieren kann zu üben, so dass die Leistung hinter dem Potenzial zurückbleibt. Allerdings kann beispielsweise eine motivierte Lehrkraft die fehlende Selbstmotivation ausgleichen und damit für das Kind eine Umweltressource darstellen. Ressourcen können somit Hindernisse bei der Begabungsentwicklung kompensieren:

»Ressourcen haben zwei Funktionen [...]: Unterstützung der Weiterentwicklung vorhandener Fähigkeiten und Kompensation von Defiziten im sozialen Umfeld bzw. [Unterstützung bei den] Entwicklungsherausforderungen des Kindes.« (Kiso/Lotze/Behrens 2014, S. 6)

Diese Erkenntnis spielt vor allem im Zusammenhang mit Begabungsgerechtigkeit eine wichtige Rolle, denn die Begabungsentwicklung kann von Heterogenitätsdimensionen wie Herkunft, Gender, sozioökonomischem Hintergrund oder Behinderung beeinflusst werden. Studienergebnisse zeigen beispielsweise, dass sowohl die Schichtzugehörigkeit als auch ein Migrationshintergrund entscheidenden Einfluss darauf haben, ob Schüler:innen in Begabungsförderungsprogramme aufgenommen werden (Stamm 2009). Daher spielt es im Zusammenhang mit Begabungsförderung eine zentrale Rolle, dass Begabungen unterstellt und vorhandene Ressourcen aktiv aufgedeckt und genutzt werden.

Zudem kann eine Fokussierung auf die Stärken eine positive Verstärkung bewirken. So zeigen Studien, dass Menschen, die ihren Erfolg internal attribuieren, also auf sich selbst zurückführen, und davon überzeugt sind, eine Aufgabe zu bewältigen, tatsächlich erfolgreicher sind als Menschen, die nicht an ihre Stärken glauben (Gerrig 2015). Auch bei besonders begabten Kindern kann ein Glaube an die eigenen Stärken dazu beitragen, dass die Begabungen auch entwickelt und gezeigt werden. Im schulischen Zusammenhang zeugt der Pygmalion-Effekt davon, dass Schüler:innen höhere Lernerfolge erzielen, wenn Lehrkräfte hohe Erwartungen an sie stellen (Rosenthal/Jakobson 1968). Ein bedeutender Faktor ist dabei, dass den Schüler:innen ihre Stärken so überzeugend dargelegt werden, dass sie diese Überzeugung teilen, d.h. die hohen Erwartungen internalisieren.

Psychologisch gesehen kann hier an die Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung nach Bandura (1997) angeknüpft werden: Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet die Überzeugung einer Person, aufgrund eigener Kompetenzen gewünschte Handlungen erfolgreich ausführen zu können. Ein Mensch, der daran glaubt, etwas bewirken und auch in schwierigen Situationen selbstständig handeln zu können, hat demnach eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung. Er ist eher bereit, ein Wagnis einzugehen und Dinge auszuprobieren (Bandura 1997; Jerusalem/Schwarzer 2002), und kann so auch leichter neue Erfahrungen sammeln. Macht er Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, kann dies wiederum seine Selbstwirksamkeitserwartung steigern.

Wenn ein Mensch überzeugt ist, etwas zu beherrschen und Stärken zu besitzen, setzt er diese selbstbewusster ein, so dass manchmal Potenziale freigesetzt werden, die er ohne diese positive Einschätzung nicht gezeigt hätte. Wenn ihm also vorhandene – oder vielleicht auch nur potenziell vorhandene – Begabungen bewusst sind, können diese ganz anders zur Entfaltung gebracht und eingesetzt werden. Zudem ist lerntheoretisch bewiesen, dass Menschen auf Basis bereits bestehender Ressourcen viel leichter Neues lernen können (Friedrich 2010). Sind einem Menschen die eigenen Stärken bewusst, können daran anknüpfend neue Kompetenzen entwickelt werden.

4. Ansätze für die praktische Umsetzung und die Aufgabe von Schulleitung in diesem Prozess

Eine ressourcenorientierte Schulgestaltung setzt nicht nur bei den Schüler:innen und ihren Begabungen an; es gilt auch ganz allgemein, die Stärken der Schule aufzuspüren und zu nutzen. Dazu gehören vor allem auch die Stärken der Lehrkräfte und des pädagogischen Fachpersonals. Als Schulleitung einer ressourcenorientierten Schule kann sich die Frage gestellt werden, wie jede einzelne Akteurin und jeder einzelne Akteur individuelle Stärken einbringen kann, damit auf diese Weise zum einen die Ressourcen gewinnbringend für die Schule genutzt, zum anderen das Wohlbefinden der Akteur:innen gesteigert wird. Denn wenn Stärken und Begabungen eingesetzt werden, führt dies nicht nur zu Selbstwirksamkeit, sondern auch zu Selbstzufriedenheit – dies trifft nicht nur bei Schüler:innen zu.

Dabei gilt es, auch die Ressourcen in den Blick zu nehmen, die beim klassischen Unterricht nicht mitgedacht werden oder noch stärker einbezogen werden könnten (z. B. Eltern oder einen besonders engagierten Hausmeister / eine besonders engagierte Hausmeisterin). Wird Ressourcenorientierung so umfassend verstanden, handelt es sich nicht nur um ein Instrument, das angewendet werden kann, sondern darüber hinaus auch um eine Form der professionellen pädagogischen Haltung – eine dauerhafte Einstellung Menschen gegenüber, die ihnen Ressourcen zuspricht (Kiso/Lotze 2014).

Wie kann es nun gelingen, eine solche ressourcenorientierte Haltung an der Schule zu etablieren? Bei der Beantwortung dieser Frage soll der Fokus vor allem auf zwei Aspekten der Schulentwicklung liegen: der Personalentwicklung und dem Schaffen von förderlichen Strukturen.

4.1 Personalentwicklung

Die Grundannahme, dass es sich bei Ressourcenorientierung um eine Haltung handelt, ist für die Personalentwicklung von Bedeutung. Wenn Raphael von Hoensbroech schreibt, die eigene Haltung sei eine Entscheidung (Hoensbroech/Hoensbroech/Hoensbroech 2017, S. 199), liegt in dieser Aussage zwar eine gewisse Wahrheit. Um ressourcenorientiert zu sein, genügt es aber nicht, sich einfach dafür zu entscheiden, weil eine Haltung nicht von heute auf morgen geändert werden kann. Nach Kuhl, Schwer und Solzbacher (2014) gilt es, neue Einstellungen in das Selbst – verstanden als Reservoir von Erfahrungen – zu integrieren, damit Haltung sich ändert, und das braucht Zeit. Daher kann Ressourcenorientierung auch nicht beschlossen oder angeordnet werden.

Es reicht folglich nicht aus, wenn die Schulleitung alle Mitarbeitenden, Schüler:innen und vielleicht auch die Eltern versammelt und verkündet, dass die Schule und alle Beteiligten ab jetzt ressourcenorientiert zu sein hätten. Ressourcenorientierung lässt sich nur dann authentisch umsetzen, wenn sie zur eigenen Handlungsmaxime wird (vgl. auch Kuhl/Schwer/Solzbacher 2014). Daher gilt auch für Schulleitungen im Rahmen der Personalentwicklung folgende – Galileo Galilei zugeschriebene – Prämisse:

»Man kann einen Menschen nichts lehren, sondern ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken.«

Durch Fortbildungen, Gespräche und vor allem das Vorleben einer ressourcenorientierten Schulkultur kann das Kollegium an diese herangeführt werden. Wenn die Schulleitung die Ressourcen im Kollegium wertschätzt, nehmen auch die Lehrkräfte ihre eigenen Ressourcen in den Blick und werden möglicherweise dazu verleitet, die Stärken von Kolleg:innen und Schüler:innen zu fokussieren. Schulleitungen können hier eine Vorbildfunktion einnehmen. Dabei spielt es auch eine Rolle, Ängste und Sorgen ernst zu nehmen, denn wenn Menschen ständig nach fremden Glaubenssätzen handeln, ist das erwiesenermaßen gesundheitsschädlich: Die Handlungen sind nicht authentisch und das Selbst als Reservoir von Erfahrungen ist abgekoppelt (Kuhl/Schwer/Solzbacher 2014; Kuhl 2001).

Das Kollegium sollte daher zur Reflexion darüber angeregt werden, welche Elemente im Rahmen von Ressourcenorientierung als authentisch wahrgenommen werden, was übernommen werden kann – und was nicht: In welchem Feld ist Ressourcenorientierung vorstellbar? Wo gibt es Schwierigkeiten? Kann und soll daran etwas geändert werden? Nur die Person selbst kann eine ressourcenorientierte Haltung in ihr Handeln integrieren, wenn sie sie als wichtig wahrnimmt. Beim Anstoß dieses Prozesses kann es hilfreich sein zu bedenken, dass es nicht leicht ist, eine ressourcenorientierte Haltung einzunehmen:

»Wir lieben Veränderung – solange wir uns nicht selbst verändern müssen.« (Hoensbroech/Hoensbroech/Hoensbroech 2017, S. 67)

Denn evolutionspsychologisch gesehen mag der Mensch Stabilität; Veränderung bedeutet potenzielle Gefahr.

4.2 Förderliche Strukturen schaffen

Neben der Personalentwicklung gilt es, Strukturen zu schaffen, die eine ressourcenorientierte Schulgestaltung fördern. Dazu gehört unter anderem, eine ressourcenorientierte Kommunikation im Schulalltag anzuregen, denn Kommunikation kann entscheidend zu einem Perspektivwechsel beitragen. Wichtig ist insbesondere, auch Strukturen für ein ressourcenorientiertes Feedback an Schüler:innen, aber auch im Kollegium zu etablieren. Dies bedeutet beispielsweise, nicht »Das hast du schon wieder falsch gemacht« zu sagen, sondern: »Das kannst du bereits – versuch doch beim nächsten Mal, auch jenes zu berücksichtigen.« Wird ein Fehler auf diese Weise rückgemeldet, bekommt der Adressat bzw. die Adressatin einen konstruktiven Hinweis, wie der Fehler künftig verhindert werden kann.

Wenn Defizite bzw. Ressourcen im Sprachgebrauch als momentaner Ist-Zustand geschildert werden, stellen sie keine Merkmalszuschreibungen dar und beschreiben nicht die Person als solche. Damit werden Schwächen und Stärken als dynamischer Prozess verstanden und die Möglichkeit ihrer Veränderbarkeit und Entwicklung auch sprachlich zum Ausdruck gebracht. Ressourcenorientierung äußert sich folglich stark auf der Ebene der Kommunikation, und hier können Schulleitungen und Lehrkräfte eine Vorbildfunktion einnehmen. Die Kommunikation im Kollegium und beim pädagogischen Fachpersonal lässt sich durch Fortbildungen, aber auch durch gegenseitige Hospitationen und offene und wertschätzende Rückmeldungen zur Kommunikation verändern.¹ Hierfür Möglichkeiten und fest etablierte Strukturen zu schaffen ist unter anderem Aufgabe der Schulleitung.

Zur ressourcenorientierten Schulgestaltung gehört auch, dass die Schulleitung die Stärken und Begabungen von Lehrkräften und anderen Mitarbeitenden aktiv in den Schulalltag einbezieht. Im Sinne einer »Prozessimplementierung« (Kliche 2010, S. 130) ist es wichtig, dass Ressourcenorientierung in Routinen und Arbeitsabläufe Einzug hält. Auch dies benötigt Zeit und Raum – für Fortbildungen, Reflexion von Erfahrungen und z. B. ressourcenorientierte Fallbesprechungen.

Neben den Mitarbeitenden sollten auch die Schüler:innen ermutigt werden, ihre Begabungen auszuleben. Unterstützend wirken hier anregende Lernumgebungen, die es ihnen ermöglichen, ihre Begabungen und Stärken zu erfahren. Eine Kooperation mit externen Partnern (z. B. anderen Schulen, Betrieben, Musikschulen, Vereinen oder Eltern) kann dazu beitragen, die vielfältigen Begabungen der Schüler:innen zusätzlich zum herkömmlichen Unterricht zu fördern. So lässt sich beispielsweise durch eine Kooperation mit einem Museum Kontakt zwischen Künstler:innen und künstlerisch begabten Schüler:innen herstellen, die auf diese Weise Anregungen zusätzlich zum Kunstunterricht erhalten. Externe Partner können als eine Art »Ressource« fungieren. Aufgabe von Schulleitungen ist es, solche gewinnbringenden Netzwerkstruk-

1 Viele konkrete Anregungen und Übungen zu einer wertschätzenden Kommunikation bietet das Arbeitsbuch »Gewaltfreie Kommunikation in der Schule« (Orth/Fritz 2013).

turen zu initiieren und zu pflegen. Dabei können sie auch auf eigene Ressourcen, z. B. auf gut vernetzte Kolleg:innen zurückgreifen.

Eine weitere förderliche Maßnahme ist die Einrichtung einer Steuergruppe, die regelmäßig reflektiert, welche Ressourcen stärker genutzt werden könnten und wie sich Ressourcenorientierung verstärkt in den Schulalltag integrieren lässt. Dabei können verschiedene Instrumente zum Aufdecken von Ressourcen genutzt werden, z. B. das Ressourcen-ABC,² das auch als Download-Material zur Verfügung steht (siehe S. 277 in diesem Band). Sibylle Friedrich schlägt das Erstellen einer Ressourcencollage aus Zeitschriften o. Ä. vor, »die sich an den von Birgit Venezia (2000) identifizierten fünf Ressourcenbereichen ›Was machen wir, was können wir, was wollen wir, was haben wir, was sind wir?‹ orientiert« (Friedrich 2010, S. 48). Bei der Sammlung gilt es, sowohl interne als auch externe Ressourcen mit einzubeziehen.

Beispiele für interne Schulressourcen

- ☒ (Fach-)Personal: Lehrkräfte, pädagogische Mitarbeitende, Schulsozialarbeiter:innen, Schulpsycholog:innen, Sekretär:innen, Hausmeister:innen, Schulbegleiter:innen
- ☒ Schüler:innen
- ☒ (ungenutzte) Räume: Schulhof, Abstellkammer, Musikraum, Turnhalle, Aula, Parkplätze
- ☒ finanzielle Mittel, Materialien

Beispiele für externe Schulressourcen

- ☒ Eltern
- ☒ Kooperationen mit anderen Schulen, Kitas oder Institutionen
- ☒ Betriebe in der Umgebung
- ☒ Museen, Musikschulen, Vereine
- ☒ Stiftungen, finanzielle Unterstützer:innen

5. Fazit

Eine ressourcenorientierte Schulgestaltung in einem überwiegend defizitär angelegten System mit Selektionsfunktion birgt Herausforderungen. Als Schulleitung den Perspektivwechsel einzunehmen ist sicher keine leichte Aufgabe, kann aber zu einem wertschätzenden, respektvollen Umgang und einem Einbeziehen der Stärken aller Akteur:innen und somit zu einer gestärkten Schule führen. Es geht letztlich darum – um noch einmal auf die einführende Fabel zurückzukommen – jedes »Tier« in seinen Fähigkeiten zu fördern, damit es in seinem je spezifischen Element sein und seine Stärken ausleben kann.

2 Das Ressourcen-ABC ist in Anlehnung an die »ABC-Liste zur Ressourcenorientierung« des Niedersächsisches Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe o. J.) entstanden.

Literatur

- Bandura, A. (1997): Self-Efficacy. The Exercise of Control. New York: Freeman.
- Borkowski, S. / Schmitt, A. (2013): Ressourcenorientierung in der Elementarpädagogik. In: Geene, R. / Höppner, C. / Lehmann, F. (Hrsg.): Kinder stark machen: Ressourcen, Resilienz, Respekt. Ein multidisziplinäres Arbeitsbuch zur Kindergesundheit. Bad Gandersheim: Verlag Gesunde Entwicklung, S. 279–304.
- Friedrich, S. (2010): Entwicklung einer ressourcenorientierten Haltung. In: Möbius, T. / Friedrich, S. (Hrsg.): Ressourcenorientiert Arbeiten. Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39–49.
- Gerrig, R. J. (2015): Psychologie. 20., aktual. Auflage. Hallbergmoos: Pearson.
- Hoensbroech, R. von / Hoensbroech, S. von / Hoensbroech, A. von (2017): Das Peripetie Prinzip. Die Kunst wirksamer Führung. Hamburg: Murmann.
- Jerusalem, M. / Schwarzer, R. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, M. / Hopf, D. (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungssituationen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 28–53.
- Kiso, C. / Lotze, M. (2014): Ressourcenorientierung als Grundhaltung? Mögliche Konsequenzen pädagogischer Diskurse für die Kooperation verschiedener Professionen. In: Schwer, C. / Solzbacher, C. (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 139–156.
- Kiso, C. / Lotze, M. / Behrens, B. (2014): Ressourcenorientierung in KiTa & Grundschule. nifbe-Themenheft Nr. 24. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe).
- Klemenz, B. (2007): Ressourcenorientierte Erziehung. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Kliche, T. (2010): Wie bekomme ich neue Ansätze in die Praxis? Erfolgsfaktoren für die Verbreitung, Einführung und Verstetigung von Innovationen. In: Möbius, T. / Friedrich, S. (Hrsg.): Ressourcenorientiert Arbeiten. Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 127–140.
- Kuhl, J. (2001): Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme. Bern: Hogrefe.
- Kuhl, J. / Schwer, C. / Solzbacher, C. (2014): Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In: Schwer, C. / Solzbacher, C. (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 79–106.
- Künne, T. / Kuhl, J. (2014): Was ist eigentlich Selbstkompetenz? Persönlichkeits-System-Interaktionen als Grundlage von Selbstkompetenz(förderung) – Die PSI-Theory. In: Solzbacher, C. / Calvert, C. (Hrsg.): »Ich schaff' das schon ...«. Wie Kinder Selbstkompetenz entwickeln können. Freiburg i. Br.: Herder, S. 25–52.
- Lehwald, G. (2017): Motivation trifft Begabung. Begabte Kinder und Jugendliche verstehen und gezielt fördern. Bern: Hogrefe.
- Nestmann, F. (1996): Psychosoziale Beratung – ein ressourcentheoretischer Entwurf. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis 28(3), S. 359–376.
- Nestmann, F. (2014): Ressourcenorientierte Beratung. In: Nestmann, F. / Engel, F. / Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder. 3. Auflage. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 725–735.
- nifbe – Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (o. J.): ABC-Liste zur Ressourcenorientierung. www.nifbe.de/das-institut/forschung/begabung/materialien-downloads/materialien-ressourcenorientierung/189-abc-liste-ressourcenorientierung/file (Abruf am 3.5.2022).
- Oser, F. / Spychiger, M. (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim/Basel: Beltz.

- Orth, G. / Fritz, H. (2013): Gewaltfreie Kommunikation in der Schule. Wie Wertschätzung gelingen kann. Paderborn: Junfermann.
- Paulick, C. (2019): Ressourcenorientierung. www.socialnet.de/lexikon/Ressourcenorientierung (Abruf am 29.4.2022).
- Petermann, F. / Schmidt, M. H. (2006): Ressourcen – ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie? In: Kindheit und Entwicklung, Jg. 15, Nr. 2, S. 118–127.
- Reavis, G. H. (1996): Die Schule der Tiere. In: Canfield, J. / Hansen, M. V. (Hrsg.): Hühnersuppe für die Seele. Geschichten, die das Herz erwärmen. München: Goldmann, S. 83f.
- Rosenthal, R. / Jacobson, L. (1968): Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stamm, M. (2009): Begabte Minoritäten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tsirigotis, C. (2008): Empowerment und Ressourcenorientierung unter erschwerten Bedingungen – Welche professionelle Haltung braucht ressourcenorientierte Alltagspraxis in Frühförderung und Schule? In: Hintermair, M. / Tsirigotis, C. (Hrsg.): Wege zu Empowerment und Ressourcenorientierung in der Zusammenarbeit mit hörgeschädigten Menschen. Heidelberg: Median, S. 45–62.
- Venezia, B. (2000): Erkundung von Familienressourcen. In: Vogt, K. / Venezia, B. / Torres Mendes, C. / Redlich, A. (Hrsg.): Die Erkundung von Kraftquellen im Leben der Menschen. Drei Ressourcen für die psychosoziale Arbeit und Beratung. Hamburg: Universität Hamburg, Fachbereich Psychologie, S. 36–52.
- Vygotsky, L. S. (1978): Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA / London: Harvard Press.

Martin Kelz/Elisabeth Götz

Auf dem Weg zum Kompetenzzentrum für Begabungsförderung

Das Markgräfin-Wilhelmine-Gymnasium Bayreuth – ein Rückblick

»Wer glaubt, dass Zitronenfalter Zitronen falten, der glaubt auch, dass Schulleiter Schulen leiten.«

Diesen Satz kennen sicher viele. Besser als Zitronen zu falten oder Schulen zu leiten ist es, wenn ein für Neuland aufgeschlossener und kreativer Projektleiter Modellklassen für hoch- und vielseitig begabte Schüler:innen einrichtet und diese zusammen mit einem »Team der ersten Stunde« auf einen für alle Beteiligten interessanten, sich immer weiter entwickelnden Weg bringt. In diesem Beitrag wird der Weg des Markgräfin-Wilhelmine-Gymnasiums (MWG) hin zu einem begabungsförderlichen Schulkonzept beschrieben und die Rolle der Schulleitung in diesem Prozess skizziert.

1. Ausgangslage

Das MWG Bayreuth hat ca. 900 Schüler:innen, die von ca. 100 Lehrkräften unterrichtet werden. Als eines von fünf Gymnasien in Bayreuth sind seine Alleinstellungsmerkmale die musische Ausbildungsrichtung, die Begabtenförderung (als Kompetenzzentrum für die Gymnasien in Oberfranken), das angegliederte staatliche Internat mit 40 Plätzen für Jungen und Mädchen und die Tatsache, dass nicht die Stadt, sondern der Freistaat Bayern selbst als Sachaufwandsträger verantwortlich zeichnet.

Die Schüler:innen kommen aus bildungsnahen und musisch aufgeschlossenen Familien, die das einzelne Kind als Autor:in seiner schulischen Laufbahn ins Zentrum stellen. Sie stammen überwiegend aus der Stadt und dem Landkreis Bayreuth, im Falle des Internats aus ganz Oberfranken und darüber hinaus. Durch die französische Partnerstadt Annecy wird der sprachliche Schwerpunkt gestützt und gefördert.

Mit dem Auftrag, für den Regierungsbezirk Oberfranken sogenannte Modellklassen aufzubauen, erhielt die Schule die Möglichkeit, auch den naturwissenschaftlich-technologischen Schwerpunkt anzubieten. Diesen Auftrag bekam das MWG, da es aufgrund herausragender Talente im musischen Bereich (Musik, Kunst, Theater) vielfältige Erfahrungen in der Begabungsförderung gesammelt hatte und mit dem Internat auch eine Wohnmöglichkeit für Schüler:innen aus weiterer Entfernung anbieten konnte.

Im Kontext der Begabtenförderung wurden seit dem Jahr 2009 Modellklassen eingerichtet, die sich an hochbegabte Schüler:innen wenden. Ziel dieser Klassen ist es, durch ein insgesamt schnelleres Vorgehen bei den Lerninhalten deutlich mehr Zeit für Maßnahmen zu gewinnen, die der Stärkung von Eigenverantwortung und Selbstkompetenzen dienen. Darüber hinaus gewinnt der Unterricht an Freiraum, neue Methoden zu erproben und den Schüler:innen eine höhere Teilhabe am Unterrichtsgeschehen – Planung, Verlauf, Ergebnisse – zu ermöglichen. Dadurch könnten Stärken, Interessen und spezifische Begabungen intensiver gefördert werden.

Um auch die Reflexion über die jeweils individuelle Situation als wertvolle Einheit verpflichtend einzubauen, werden die Schüler:innen in den Jahrgangsstufen 5 und 6 zunächst durch das Fach »PeSo« (Stärkung der personalen und sozialen Kompetenzen) in ihrer Persönlichkeitsentwicklung begleitet; danach geht diese Begleitung in ein Mentoring über.

2. Rolle der Schulleitung

In einem begabungsförderlichen Schulentwicklungsprozess hat das Schulleitungsteam den Auftrag, die Rahmenbedingungen für einen neuen schulischen Zweig so zur Verfügung zu stellen, dass ein Team von Kolleg:innen genügend Raum, Zeit und Freiheit erhält, um Neuland zu erobern und zu gestalten. Die Erwartungen, die Schulaufsicht, Schulleitung, Eltern und junge Menschen in ein solches Team setzen, sind immens hoch; entsprechend hoch ist auch der zeitliche und ideelle Einsatz. Nachfragen und Kritik begegnen dem Team in vielfältiger Hinsicht; Enttäuschungen sind nicht auszuschließen. Die Erwartungen der Lehrkräfte an die »Auftraggeber« bestanden in der Hoffnung auf Anleitung, Unterstützung und Vernetzung, doch rasch erkannten die Beteiligten, dass die Aktivität von ihnen selbst ausgehen musste. Und so setzte sich am MWG ein Zahnrad nach dem anderen in Bewegung, um die einzelnen Bereiche der Begabungsförderung nacheinander auf- und auszubauen (siehe Abbildung 1).

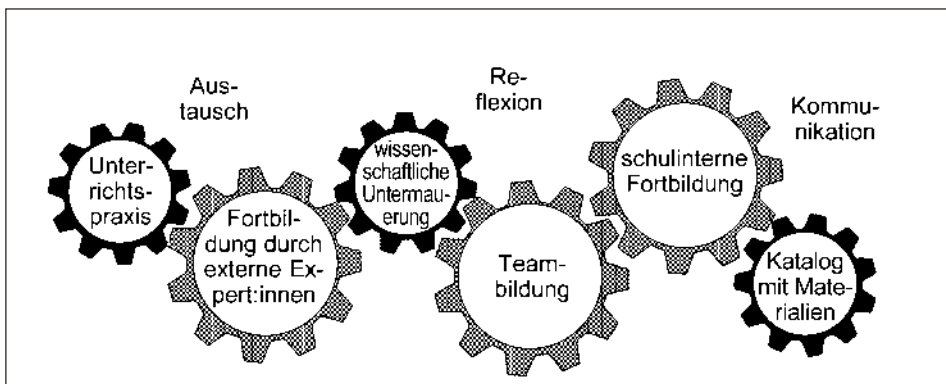


Abb. 1: Die Schule als Kompetenzzentrum – Entwicklungen

Wichtig für die Leitenden war es, eine gemeinsame Vision zu entwickeln, sich miteinander auf den Weg des Entdeckens zu begeben und »schlau zu machen«, gemeinsame Ziele zu definieren und den Austausch mit der »Welt« um die Schule herum zu suchen und zu praktizieren. Dabei ist es für Schulleitungen unverzichtbar, mit den Auftraggebern um gute Rahmenbedingungen zu ringen:

- die nötige *Zeit*, um Konzepte erarbeiten, erproben, evaluieren und weiterentwickeln zu können;
- *Fortbildungen*, damit die Beteiligten eine fundierte Ausbildung erhalten und ein vertieftes Wissen zur Begabungsförderung erwerben;
- *Kooperation* mit Schulen, die bereits auf einem ähnlichen Weg sind, um von ihnen zu lernen und Impulse von den Kolleg:innen dort zu erhalten.

Unverrückbar sind dabei folgende Aspekte der Personalführung:

- Grundvertrauen in das Agieren der Lehrkräfte;
- Offenheit für neue Methoden, Maßnahmen, Formate und viele andere Neuerungen;
- Rückenstärkung für den Fall des Scheiterns und bei kritischer/negativer Rückmeldung;
- Freude an Entwicklung, Fortschritt und Innovationen.

So galt und gilt es, die »Schule der Person« einerseits aus der Perspektive der jungen Menschen heraus zu entwickeln und dieses Prinzip andererseits auch auf die Lehrkräfte anzuwenden.

Die Haltung ist entscheidend

Nur wenn die beteiligten Lehrkräfte selbst die Autor:innen der Schulentwicklung sind und sich mit ihren Stärken einbringen können, wenn sie sich zusammen mit der Schulleitung auf den Weg machen und mit ihr »groß« sein dürfen, wenn sie selbst Impulsgeber und Zündschnur für Entwicklung sind – nur wenn all dies erfüllt ist, machen sich die Lehrkräfte die Begabungsförderung zu eigen. Dann wachsen sie in neue Rollen hinein, in denen es die Lehrkräfte sind, die sich zurücknehmen, um wiederum die Schüler:innen »groß« werden lassen.

3. Der Weg zum Kompetenzzentrum

»Wenn du siehst, dass dein Ziel noch fern ist, dann fang an und mach dich auf den Weg.«
(aus China)

In der Begabungsförderung und Schulentwicklung ist es ein wesentlicher Aspekt, mit den eigenen Erfahrungen nicht allein zu bleiben. Der Austausch mit Partner:innen, Wegbegleiter:innen und anderen Schulen ist sowohl für die Öffnung der Schule nach außen als auch im Hinblick auf die eigene Arbeit unverzichtbar.

Formal wurde dieser Prozess im Jahr 2014 in Kooperation mit der Karg-Stiftung und dem bayrischen Kultusministerium angestoßen. Zusammen mit sieben weiteren bayrischen Gymnasien, die Modellklassen für hochbegabte Schüler:innen führen, wurden wir als Schule ermutigt, unsere Expertise und unsere Erfahrungen mit anderen interessierten Schulen – egal welcher Form – zu teilen. Mit diesem Status als »Kompetenzzentrum« ergaben sich neue Handlungsfelder, Anforderungen und Erwartungen:

- Information und Beratung anderer Schulen, die sich auf den Weg der Begabungsförderung machen wollen;
- Hospitation und Begegnungen;
- Angebot von Fortbildungen;
- Vernetzung.

Für diese neuen Aufgaben wurde an der Schule ein »Kompetenzteam« gebildet, das aus dem Projektleiter der Modellklassen und zwei Kolleg:innen besteht, die Erfahrung sowohl mit Modell- als auch mit Regelklassen haben. Neugierde auf das Projekt, Freude daran und Freiwilligkeit waren wichtige Voraussetzungen für das Gelingen. Vor der Öffnung der Schule nach außen galt es für dieses Team, in einem intensiven Prozess der Reflexion die Schau nach innen zu wagen:

- Was haben wir zu erzählen?
- Was ist auch an anderen Schulen realistisch umsetzbar?

Der Unterricht in den Modellklassen erfolgt unter besonderen Voraussetzungen (Personalschlüssel, Klassengröße, Stundendeputat etc.), so dass nicht jeder Baustein ohne Weiteres auf den Unterricht einer Regelschule übertragen werden kann. Dennoch kann der ein oder andere Aspekt durchaus ein lohnender und fruchtbarer Gedanke im Rahmen eines Entwicklungsprozesses an einer anderen Schule sein. Daher werden im Folgenden zunächst die Reflexionsfragen dargestellt, die innerhalb des Kompetenzteams bearbeitet wurden, anschließend sich daraus ergebende Konsequenzen für begabungsförderliche Schulentwicklungsprozesse allgemein dargestellt.

3.1 Selbstreflexion

Was haben wir zu erzählen?

Diese Frage war anfangs nicht leicht zu beantworten. Natürlich gab es ein für Schule und Modellklassen formuliertes und hinterlegtes Konzept zur Begabungsförderung, aber was sich im Laufe der Jahre durch Eigeninitiative der Kolleg:innen an Projekten und Impulsen in den Klassen entwickelt hatte, war gar nicht so klar. Erst durch eine konkrete Abfrage, ja einen regelrechten »Kassensturz« im Hause konnte diese enorme Bandbreite an Methoden und Erfahrungen gesammelt und archiviert werden. Was sich im Laufe der Zeit an Repertoire entwickelt hatte, ohne dass es im Alltag sichtbar war, war überaus beeindruckend.

Sammlung von Konzepten und Methoden

Eine Sammlung bereits vorhandener Konzepte und Methoden zur Begabungsförderung bildet ein festes Fundament für den weiteren Prozess der Schulentwicklung: Sie stärkt der gesamten Schulfamilie den Rücken und gibt Mut und Motivation für die weiteren Schritte. Sinnvoll ist eine (digitale) Archivierung und eine Aktualisierung in regelmäßigen Abständen. Auch schulinterne Fortbildungen, in denen vorzugsweise die neuen Kolleg:innen an der Schule angesprochen werden, halten das Thema und den Erfahrungsschatz lebendig.

Was ist realistischerweise übertragbar?

Uns war durchaus bewusst, dass unser Sonderstatus mit Modellklassen und damit einhergehender Sonderausstattung nicht eins zu eins auf die Situation und den Unterricht in Regelklassen übertragbar ist. Deshalb wurden unsere Konzepte und Methoden sehr genau daraufhin geprüft, was umsetzbar ist und was nicht. Einige Methoden lassen sich ohne Weiteres übertragen, andere stellen eine besondere Herausforderung dar, manche sind in der ursprünglich angedachten Art und Weise schlicht nicht durchzuführen. Die Gründe hierfür können vielfältig sein: zu große und zu volle Klassen, Raumkapazitäten, Zeitprobleme im Alltagsgeschäft, Stofffülle oder Notendruck – all dies muss realistisch kommuniziert werden. In der Kommunikation mit anderen Schulen war es uns wichtig, nicht als »Heilsbringer« aufzutreten, der *das* Konzept zur Begabungsförderung entwickelt hat. Nicht jedes Konzept passt zu jeder Schule, und keine Institution sollte sich etwas überstülpen oder sich gar »verbiegen« lassen.

Ein Konzept muss passen

Die Balance zwischen einem motivierend gedachten »Wir schaffen das!« und einem ängstlich-resignierenden »Bloß keine neuen Methoden!« ist nicht einfach zu finden. Hier gilt es, auch auf das Bauchgefühl zu hören und dieses zuzulassen. Ein Konzept muss zur jeweiligen Schule, zum Kollegium und letzten Endes im Unterricht zur Lehrkraft passen. Dabei ist eine offene, angstfreie und transparente Kommunikation der Schlüssel.

3.2 Konsequenzen für eine begabungsförderliche Schulentwicklung**Begabungsförderung ist nicht vorzeigbar oder messbar**

So ungeduldig man vielleicht auch ist, so gerne man durch eine Fortbildung »fit in Begabungsförderung« wäre oder diese im Rahmen einer Hospitation sichtbar machen möchte – solche Vorstellungen entsprechen unserer Erfahrung nach nicht der Realität. Dies macht Schulentwicklung so schwierig und lässt einen manchmal auch daran zweifeln – oder verzweifeln. Oft lassen sich keine schnellen Erfolge vorzeigen, weder für sich selbst noch dem Chef, der Schulfamilie oder dem Ministerium gegenüber.

Realistische Zeitplanung

Die Entwicklung einer begabungsfördernden Schulkultur braucht Zeit und es gilt, die Erwartungen realistisch zu halten. Bei den Zeitvorgaben für diesen Teil der Schulentwicklung sollte man nicht in Wochen oder Monaten denken, sondern einen jahrelangen Prozess vor Augen haben, in dessen Verlauf vieles im Hintergrund ablaufen wird.

Haltungsänderung

Wie schon gesagt lassen sich manche Erfahrungen und Methoden im Rahmen einer Fortbildung an Kolleg:innen weitergeben, aber der Lehrberuf ist grundsätzlich stark durch die Persönlichkeit geprägt. Dies macht uns als Lehrer:innen stark und lässt im Unterricht Bindungen entstehen und Beziehungen wachsen, es macht uns im Klassenraum aber auch verletzlich. Daher ist der Hinweis und die Aufforderung, vorgestellte Konzepte daraufhin zu prüfen, ob sie zu einem passen oder nicht, sehr ernst gemeint und existenziell. Diese Prüfung müssen wir den Kolleg:innen zugestehen, auch wenn wir immer wieder dazu ermuntern, unserer Rolle als Lehrer:innen zu überdenken und neu zu denken. Gerade begabungsfördernde Elemente leben ja vom freien, eigenverantwortlichen und selbstreflektierten Arbeiten und haben daher auch mit einer Veränderung der Lehrerhaltung und -perspektive zu tun. Dies erfordert ein neues oder – vielleicht besser – ein repertoireerweiterndes Rollenverständnis bei Lehrkräften im Zusammenhang mit Begabungsförderung:

- *Expert:in*: »Ich habe Fachwissen, Wissensvorsprung und Expertise auf meinem Gebiet.« Diese Rolle ist uns wahrscheinlich am nächsten und geläufigsten.
- *Trainer:in*: »Ich kann euch anleiten und Übungen und Methoden anbieten, damit ihr eure Fähigkeiten eigenverantwortlich ausbauen und optimieren könnt.« In dieser Rolle bieten wir unsere Unterstützung und Expertise an, übergeben aber den Lernfortschritt auch in die Verantwortung der Schüler:innen.
- *Coach:in*: »Ich gebe dir Hilfe zur Selbsthilfe.« Dieser Aspekt ist sicherlich einer der spannendsten. Eigentätigkeit und selbstgesteuertes Lernen sind für viele Schüler:innen ungewohnt, vielleicht auch für uns selbst. Gerade dann ist es wichtig, dies auszuhalten und nicht regulierend in den Lernprozess einzugreifen und im schlimmsten Fall die Aufgabe anstelle des Schülers / der Schülerin selbst zu lösen. Als Coach:in kann ich versuchen, Schüler:innen zu motivieren und gemeinsam mit ihnen Stolpersteine aus dem Weg zu räumen, sie aber auch selbst neue Ansätze finden lassen.
- *»Klagemauer«*: Diese Rolle dürfte jede Lehrkraft kennen. Manchmal scheitern Schüler:innen auch an einer Aufgabe und es stellt sich ein Gefühl der Überforderung ein, das nicht primär mit dem Arbeitsauftrag zusammenhängen muss. Dann gilt es, sie aufzufangen, abzuholen, manchmal auch zu trösten und wieder neu zu motivieren.

Neben diesen Rollen sind wir als Lehrer:innen natürlich auch Anleiter:in, Erzähler:in und vieles mehr.

Nachdenken über die eigene Rolle

Das Nachdenken über die eigenen Rollen und darüber, welchen Anteil diese im Unterricht haben, stößt einen wichtigen Prozess an. Begabungsförderlicher Unterricht erwartet von den Schüler:innen Eigeninitiative und Eigenverantwortung, was häufig die oben genannten Rollen einfordert. Selbstverständlich sind auch diese Rollen und Methoden »nur« ein Teil aus einem ganzen Strauß an Repertoires, zu denen auch der klassische Frontalunterricht gehört, in dem wir als Lehrer:in führen und lenken. Wir sollten uns aber bewusst sein, dass wir in jeder gewählten Methode eine bestimmte Rolle einnehmen, die durchaus variabel ist.

Kleine Schritte gehen

Wie schon betont benötigen all diese Prozesse Zeit. Zu den schwierigsten Anforderungen gehört es, die (anfängliche) Begeisterung für Begabungsförderung oder für ein Konzept, das man in einer Fortbildung oder bei der Lektüre pädagogischer Fachliteratur kennengelernt hat, in den Alltag zu retten.

Hinweis für die Schulleitung

Motivieren Sie zu Beginn ein Team von zwei oder drei Kolleg:innen dazu, ein Projekt an der Schule auszuprobieren. Dies wird das Interesse der Fachschaft oder im Kollegium wecken – nicht unbedingt im großen Stil, aber einzelne Kolleg:innen werden nachfragen. Lassen Sie Neugierde entstehen: »Was macht ihr da eigentlich?« Manche Kolleg:innen sind dann wild entschlossen, etwas Ähnliches durchzuführen, andere heben argwöhnisch die Augenbrauen, beobachten aber weiter, kommentieren, fragen nach – und klinken sich irgendwann mit ein. Wenn die Motivation erst einmal gekeimt ist, wird sie langsam, aber organisch wachsen.

4. Fazit

Letztlich können wir unsere Erfahrungen auf vier Eckpfeiler herunterbrechen:

- Die Kolleg:innen brauchen Mut, um Ideen zu »spinnen«, und die Freiheit, sie auszuprobieren.
- Für die Schulleitung gilt es, Rückhalt zu geben, auch wenn dabei Schulverordnungen gedehnt und Ungewissheiten ausgehalten werden müssen.
- Für Lehrkräfte gilt es, beim Agieren Transparenz gegenüber Schüler:innen, Eltern und auch der Schulleitung zu wahren.
- Der schwerste Punkt ist vielleicht die Inkaufnahme des Scheiterns. Eine Garantie für den Erfolg gibt es nicht. Was zu einem selbst, zu einer Klasse oder einer Schule passt, muss ausprobiert werden. Und jedes Scheitern bietet die Möglichkeit zur Reflexion, Anpassung und Wiederaufnahme des Weges der Schulentwicklung.

Darüber hinaus bleiben wertvolle Erfahrungen, gemeinsame Erlebnisse und Erfolge, besser noch: miteinander empfundenes Glück – z. B. wenn jungen Erwachsenen, die man über acht oder neun Jahre hinweg begleiten durfte, das Abiturzeugnis überreicht wird. Letztlich bleibt auch die Erfahrung, dass die Schule durchaus Zwischenziele er-

reichen kann, auch wenn sie immer auf dem Weg bleiben wird und der Vision bzw. dem »großen Ziel« nur Schritt für Schritt näherkommen kann.

Das Markgräfin-Wilhelmine-Gymnasium (MWG) ist auf einem guten Weg – nicht weil die Schulleitung die Schule leitet, sondern weil es immer wieder Lehrkräfte gibt und immer wieder Lehrkräfte kommen, die sich selbst auf den Weg machen und dabei die Schule »mitnehmen«. Deshalb hat sich das MWG das Motto »Miteinander Wird's Gelingen« gegeben. Und wer weiß, vielleicht lernen in diesem Miteinander ja auch Zitronenfalter, Zitronen zu falten ...

Teil III:

**Begabungsfördernde Angebote
implementieren**

Julius Kuhl / Claudia Solzbacher

Potenziale suchen, finden und fördern als Ziel der Schulentwicklung

Pädagogische Beziehungen im Fokus gelungener Schulentwicklungsprozesse

Unsere langjährige interdisziplinäre Zusammenarbeit – Claudia Solzbacher mit ihrem erziehungswissenschaftlichen und Julius Kuhl mit seinem psychologischen Team – hat uns immer wieder klargemacht, dass selbst eine detaillierte psychologische Analyse mit passenden Interventionsmethoden in der Praxis nur erfolgreich sein kann, wenn die institutionellen Rahmenbedingungen konsequent berücksichtigt werden. Andererseits ist die erziehungswissenschaftlich fundierte Beachtung organisatorischer und institutioneller Rahmenbedingungen umso wirksamer, je mehr sie mit entwicklungspsychologisch begründeten Konzepten operiert.

Wie wir in unserem Beitrag »Begabung – Begriffsvielfalt, Konstrukte, Modelle« (S. 26 in diesem Band) erläutert haben, können Begabungen am ehesten gefördert werden, wenn alle Kinder und Jugendlichen mit ihren je individuellen Fähigkeiten, spezifischen Voraussetzungen und Möglichkeiten wahrgenommen werden. Dies bedingt einen klaren Auftrag für die Entwicklung entsprechender pädagogischer Konzepte und Handlungsweisen aufseiten der Lehrenden. Basis solch inklusiver Begabungsförderung ist ein breites und dynamisches Begabungsverständnis: *Jedes Kind ist begabt und Begabungen entwickeln sich.*

Außerdem haben wir in diesem Beitrag auch dargelegt, warum zu einer guten Diagnostik und einer gelungenen begabungsgerechten Förderung auch die Entwicklung der Selbstkompetenzen der Schüler:innen gehört. Dies soll im Folgenden noch einmal für die Schulentwicklungsarbeit von Schulleitungen mit ihren Kollegien konkretisiert werden.

1. Begabungsförderung ist kein Luxusproblem

Begabungsförderung wirklich individuell und damit inklusiv zu verstehen bedeutet, dass Lehrer:innen in noch differenzierterer Weise als bisher Begabungen suchen, finden und fördern müssen. Je heterogener die Klassen werden, desto größer werden die Herausforderungen. So muss im Kontext inklusiver Begabungsförderung deutlicher als bisher beachtet werden, dass gerade Kinder und Jugendliche mit Handicap, Teilleistungsstörung oder emotionalen Auffälligkeiten, die besondere Herausforderungen zu meistern haben, eine andere Form der Förderung

brauchen, damit sie ihre Begabungen in Leistung überführen und leistungsstark werden können.

Daher scheint es einleuchtend, dass sich nicht wenige Lehrkräfte angesichts der wenigen Zeit, die ihnen angesichts der immer größer werdenden Heterogenität der Lerngruppen zur Förderung Einzelner zur Verfügung steht, aus Gerechtigkeitsgründen zunächst den besonders Schwachen zuwenden – auch weil sie unter Umständen davon ausgehen, dass sich Kinder, die wirklich begabt sind, schon allein durchsetzen werden. Dass dies nicht der Fall ist, belegen die Forschungen zu sogenannten Underachievern (hochbegabten Minderleistern), deren Performanz bzw. konkrete (Schul-)Leistung deutlich und über längere Zeit geringer ist, als es ihre Begabung bzw. ihre intellektuellen Fähigkeiten erwarten lassen (Behrensen/Solzbacher 2016, S. 33).

Hochbegabtenförderung ist daher kein »Luxusproblem« (Solzbacher 2007). Wenn besondere Fähigkeiten, die nicht in Leistung umgesetzt werden, überhaupt als solche erkannt werden, wird von Hochbegabten oft erwartet, dass sie sich selbst helfen. Selbstverständlich benötigen auch die schwachen Kinder Zuwendung, aber nicht gleichzeitig auch die Begabtenförderung zu berücksichtigen bedeutet, eine ganze Gruppe von Schüler:innen abzuhängen bzw. von der Förderung auszuschließen. Denn beides – die Erwartung der Eigenständigkeit ebenso wie die Missinterpretation von Underachievement als langsames Lernen oder Lernstörung – kann zu einer Verschärfung schulischer Misserfolge führen. Wenn begabte Schüler:innen sich in ihrer Leistungsfähigkeit nicht gesehen und gefördert fühlen, leiden Leistungsbereitschaft und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Die Folge ist eine weitere Bildungsungerechtigkeit – diesmal gegenüber den Begabten und Leistungsfähigen.

2. Pädagogische Diagnostik und Veränderung des Unterrichts stellen neue Anforderung an die Professionalisierung von Lehrkräften

Alles beginnt mit genauem Hinsehen – mit Beobachtung, Befragung und der Interpretation der daraus gewonnenen Daten. Klauer (1982, S. 5) bezeichnet die *pädagogische Diagnostik* als »das Insgesamt von Erkenntnisbemühungen im Dienste aktueller pädagogischer Entscheidungen«. Solche diagnostische Kompetenz besitzen Lehrkräfte, die mit mehrdimensionalem Blick persönlichkeits- wie auch kontextbezogene Aspekte des Lern- und Leistungsverhaltens ihrer Schüler:innen erkennen und Aussagen über ihre besonderen Interessen, Fähigkeiten und gelegentlich aufscheinenden Potenziale treffen können. Ein solcher mehrdimensionaler Blick verlangt Kontinuität und Prozesshaftigkeit.

Da jede Beobachtung und erst recht ihre Interpretation notwendigerweise subjektiv ist, müssen andere Personen als intersubjektive Absicherung einbezogen und nach ihren Beobachtungen und Interpretationen befragt werden. Dies sind Kolleg:innen, Eltern und andere Bezugspersonen ebenso wie die Schüler:innen selbst. Werden solche Fremd- und Selbstbeurteilungen möglichst offen zur Diskussion gestellt und die Be-

funde aus Beobachtung, Dialog, Testverfahren und Analyse bereits vorliegender Informationen zusammengeführt, kristallisiert sich ein umfassendes Bild der Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmale und Entwicklungsmöglichkeiten heraus (Karg-Stiftung Impulskreis 2009). Dabei spielen intellektuelle Fähigkeiten ebenso eine Rolle wie Selbstkompetenzen, Vorwissen, Klassenklima oder die Beziehung zu den Lehrkräften (Esser 2012, S. 180; Esser 2013).

Gezielte Fortbildungen zu einer solchen Prozessdiagnostik sind für die Schulentwicklung unabdingbar, vor allem, um Underachiever (Minderleister) oder Kinder und Jugendliche mit stark asynchroner Entwicklung (sehr langsame oder unvollständige Entwicklungen in einem körperlichen oder intellektuellen Bereich) als begabt identifizieren zu können. Denn es kommt nur selten vor, dass Lehrkräfte Schüler:innen ohne hervorragende Noten für Hochbegabtenprogramme vorschlagen (Behrensen/Solzbacher 2016, S. 56f.). Eine Reihe von Studien verweist darauf, dass Lehrkräfte selbst außergewöhnlich hoch begabte Schüler:innen übersehen können (Webb/Liebert-Cop/Zirbes-Domke 2012, S. 429). Auch sozial Benachteiligte und Schüler:innen mit Migrationshintergrund werden aus verschiedenen Gründen seltener als hochbegabt identifiziert; ebenso gibt es immer noch wenig Gendersensibilität in der Begabtenförderung (Behrensen/Solzbacher 2016, S. 105–132).

Die im Rahmen der pädagogischen Diagnostik gewonnenen Erkenntnisse helfen, passende Lernangebote zu formulieren, die der Verschiedenheit auch von Hochbegabten gerecht werden. Dabei geht es bei hochbegabten ebenso wie auch bei anderen Schüler:innen um eine möglichst gelungene Anpassung von Lernangeboten an die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten. *Individuelle Förderung* bewirkt dann mehr Differenzierung im Unterricht und die Gestaltung unterschiedlicher Lernumgebungen je nach Interessen, Lerntypen etc. Dies kann bedeuten, dass begabte Schüler:innen im besten Sinne inklusiv in ihrem Klassenverband bleiben und dennoch einen angereicherten Unterricht erfahren können.

Selbstverständlich aber bleiben auch die bisherigen »klassischen« Förderansätze für besonders Begabte – Enrichment und Akzeleration – wichtige Instrumente für eine gelungene individuelle Förderung. Enrichment umfasst alle Maßnahmen, die besonders begabten und interessierten Kindern und Jugendlichen zusätzlichen Lernstoff jenseits des Unterrichtsthemas und damit Möglichkeiten anbieten, sich zu vertiefen und an der oberen Grenze des eigenen Wissens an herausfordernden Angeboten zu arbeiten (siehe den Beitrag von Andrea Fiebler auf S. 157 in diesem Band). Akzeleration ermöglicht es, den vorgesehenen Lehrplan oder Teile davon früher zu beginnen, zu beenden oder schneller zu durchlaufen, als es teils üblich, teils gesetzlich vorgesehen ist. Typische Formen der Akzeleration sind die frühe Einschulung, das Überspringen von Klassen – auch in einzelnen Fächern – bis hin zum Frühstudium (Behrensen/Solzbacher 2016; Heinbokel 2016; Solzbacher 2011).

Um im unterrichtlichen Rahmen Lernsituationen zu schaffen, in denen Schüler:innen ihre Kompetenzen aktiv entwickeln, Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen und ihren eigenen Lernfortschritt erkennen und reflektieren können, bieten sich eine Reihe weiterer Arbeitsformen, Lernsettings, Strategien,

Aufgaben und Feedbackverfahren an, die geeignet sind, das individuelle Lernen zu aktivieren.

Empirische Studien (Solzbacher et al. 202)) zeigen, dass vor allem die Gestaltung einer anregenden Lernumgebung mit unterschiedlichen Materialien und die Formulierung differenzierter Aufgaben mit Rücksicht auf die Verschiedenheit – etwa von Interesse, Lerntempo und Arbeitswegen – hilfreich sind, um der Heterogenität in Gruppen gerecht zu werden. Für die Förderung Hochbegabter bedürfen diese Settings zugleich einer deutlichen Erhöhung der »aktiven Lernzeit« (Weinert, zit. in Helmke 2009, S. 174), in der sich jeder einzelne Schüler, jede einzelne Schülerin engagiert und konstruktiv mit den Lerninhalten auseinandersetzt und »sozial eingebunden an der jeweiligen aktuellen individuellen Leistungsgrenze lernen kann« (Seitz/Scheidt 2012) – ein in der Praxis¹ zweifellos zeitaufwendiges Unterfangen.

In einer noch nicht inklusiven Gesellschaft und Schullandschaft ist inklusive Begabungsförderung als eine grundlegende Haltung zu verstehen, deren didaktische Umsetzung mehrdimensionales Denken erfordert. Eine solche Haltung im Zuge von Schulentwicklung zu initiieren ist für Schulleitungen genauso anspruchsvoll wie die sich verändernden Aufgaben: Individuelle Förderung im Sinne von Begabungsförderung und Potenzialentwicklung setzt voraus, dass Lehrer:innen die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Leistungsniveaus ihrer Schüler:innen kennen und zum Ausgangspunkt ihrer Förderplanung machen. Angesichts dieser Vielzahl von Einzelaspekten der Förderung bedarf es einer zusammenhängenden Diskussion unter Beachtung der Frage, in welche schultheoretischen Kontexte die Förderung im Einzelnen gestellt wird (Solzbacher et al. 2012, S. 216 ff.).

Wie in Abschnitt 1 betont, gilt es, konkrete begabungsförderliche Angebote vorzuhalten, damit beispielsweise Mädchen für physikalische Zusammenhänge sensibilisiert werden. Oder es muss überlegt werden, wie Schüler:innen mit Migrationshintergrund oder aus prekären Familiensituationen in ihren Begabungen gefördert werden können. Ebenso ist besonders in inklusiven Kontexten immer wieder darauf hinzuweisen, dass Begabungen bei Menschen mit körperlicher Behinderung gesucht werden. Hierfür sind verschiedene diagnostische Fähigkeiten sind gefragt. Gerade die Erfahrungen von Grundschullehrkräften bei der Etablierung von individueller Förderung zeigen, dass Lehrkräfte ihrem persönlichen Ethos durch eine am Kind orientierte Pädagogik näherkommen und ihre Arbeit so als sehr zufriedenstellend erleben (Solzbacher et al. 2012, S. 216 ff.).

Insgesamt gilt es, für eine umfassende Diskussion pädagogischer Fragen und die Suche nach kreativen Antworten Raum zu schaffen. Hierzu gehört z. B. auch die Suche nach neuen bzw. alternativen Formen der Leistungserbringung und -bewertung mit dem Ziel einer angemessenen Diagnostik und individuelleren Förderung gleichermaßen (z. B. Lernentwicklungsberichte, Lerntagebücher oder Portfolioarbeit).

1 Für konkrete Praxisbeispiele sei auf die Veröffentlichung »Grundwissen Hochbegabung in der Schule« (Behrens/Solzbacher 2016) verwiesen.

Dies alles bedarf einer systematischen Fortbildungsplanung zu (fächerspezifischen) Methoden und Instrumenten individueller Förderung. In diesem Zusammenhang haben sich Fortbildungen ganzer Kollegien oder größerer (Fach-)Gruppen als besonders effektiv erwiesen, damit sichergestellt ist, dass alle auf einem vergleichbaren Kenntnisstand sind (hierzu ausführlich Behrens/Solzbacher 2016).

Schulorganisatorische Maßnahmen

Schulleitungen sollten Wert auf möglichst breite Fortbildungen zur Diagnostik besonders Begabter und der damit verbundenen Herausforderungen legen. Zudem ist eine intersubjektive Absicherung und eine abgestimmte, aktive und intensive Auseinandersetzung von Lehrkräften mit den betroffenen Schüler:innen notwendig. Dies erfordert Herangehensweisen, die auch dem Arbeiten in schulischen Gruppen gerecht werden. Um im unterrichtlichen Rahmen Lernsituationen zu schaffen, in denen Schüler:innen ihre Kompetenzen aktiv entwickeln, Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen und ihren eigenen Lernfortschritt erkennen und reflektieren können, bedarf es der Fortbildung zu und Implementierung von anregenden Arbeitsformen, Lernsettings, Strategien, differenzierten Aufgaben und Feedbackverfahren, die das individuelle Lernen aktivieren. Außerdem ist ein vertiefter Einblick in die Vor- und Nachteile von Akzeleration als wichtige schulorganisatorische Maßnahme der Begabtenförderung erforderlich (Behrens/Solzbacher 2016).

3. Lernen braucht Beziehung – Selbstkompetenzförderung und pädagogische Beziehungen im Fokus gelungener Schulentwicklung

Klassische Förderinstrumente wie Enrichment- oder Akzelerationsmaßnahmen zielen in der Schule häufig eher auf intellektuelle oder kognitive Kompetenzen als auf die Persönlichkeitsentwicklung potenziell leistungsfähiger Schüler:innen – aber beides gilt es zu beachten. Gerade wenn eine Leistung noch nicht erbracht werden kann, aber die Fähigkeit dazu vermutet wird, müssen die relevanten Persönlichkeitsmerkmale verstärkt in den Blick genommen werden. Hier ist die Förderung von Selbstkompetenzen ein wichtiges Element.

3.1 Auch besonders Begabte benötigen Selbstregulation, Selbstkontrolle, Willensbahnung und einen guten Selbstzugang

Im Gegensatz zum allgemeinen Begriff des Persönlichkeitsmerkmals erfasst *Selbstkompetenz* die teilweise selbstgesteuerte Entwicklung als Ergebnis von Lernprozessen in konkreten Situationen, geprägt durch das Wechselspiel mit bereits vorhandenen Fähigkeiten. Der pädagogische Begriff der Selbstkompetenz wurde in der interdisziplinären Arbeit von Pädagogik und Psychologie an der »Forschungsstelle Begabungsförderung« weiterentwickelt. Ausgangspunkt dafür war die PSI-Theorie (»Persönlichkeits-System-Interaktionen«; Kuhl 2001, 2010 und 2021), der zufolge sich Selbstkompetenzen in vier Makro-Bereiche kategorisieren lassen: Selbstregulation, Selbstkon-

trolle, Willensbahnung und Selbstzugang. Die Unterscheidung dieser Begriffe sei hier kurz erläutert, weil sie eine große pädagogische Relevanz hat, vor allem im Hinblick auf den Vergleich unterschiedlicher Führungsstile.

Selbstregulation und Selbstkontrolle sind zwei Formen der Selbststeuerung, die sich vor allem darin unterscheiden, von welchem System diese ausgeht: Bei der *Selbstregulation* ist es das Selbst, das durch seinen simultanen Zugriff auf ein enormes persönliches Erfahrungsnetzwerk psychische Ressourcen aktivieren, Lösungen beibringen und Entscheidungen unter Einbindung vieler Randbedingungen wie Sinnbezüge, Bedürfnisse, Fähigkeiten, Werte (eigene und die anderer Personen) herbeiführen kann. Diese Form der »Führung« der eigenen Person ist vergleichbar mit einem demokratischen Führungsstil. Die *Selbstkontrolle* entspricht eher einem strengen, ziel-fokussierten Führungsstil; hier ist das Selbst Objekt statt Subjekt der Steuerung. Es wird eher unterdrückt, damit das ins Auge gefasste Ziel nicht durch irgendwelche inneren Stimmen aus den großen Weiten des Selbst in Gefahr gebracht wird.

Die dritte und die vierte Form der Selbststeuerung betreffen die Frage, inwieweit Selbststeuerung auch bei Stress noch einsetzbar ist. Aufgrund der beiden Modulationsannahmen der PSI-Theorie sind zwei Formen von Stress zu unterscheiden: Belastungsstress, der den positiven Affekt und damit die Umsetzung von Vorsätzen hemmt, und Bedrohungsstress, der den Selbstzugang hemmt und damit kreatives Lernen erschwert, das Zusammenhänge erkennt und hilft, diese auf neue Anwendungsbereiche zu übertragen. Die Gegenmittel sind bei Belastungsstress *Willensbahnung* oder Selbstmotivierung, bei Bedrohungsstress ein robuster *Selbstzugang*, der z. B. durch die Fähigkeit zur Selbstberuhigung gesichert werden kann. In sich verändernden Zusammenhängen kontextsensibel handeln zu können bedarf einer Verknüpfung von Wissen und Emotionen (Kuhl/Solzbacher 2012), die mit Hilfe des Selbstzugangs gelingt.

Zu jedem Bereich gehören jeweils unterstützende Kompetenzen. Beispielsweise ist zur Selbstregulation Selbstbestimmung im Sinne von Wahl- und Handlungsfreiheit und Selbstmotivierung erforderlich, um sich auch bei Desinteresse oder Unlust zu überwinden und Energie für Handlungen bzw. Lernen aufzubringen. Dies ist bei Hochbegabten nicht selten ein grundlegendes Problem, wenn sie vom unterfordern-den Unterrichtsmorgen gelangweilt sind, dennoch aber z. B. Vokabeln lernen müssen. Auch die Selbstberuhigung, die es in stressigen Momenten ermöglicht, gelassen zu bleiben und die Übersicht zu bewahren, gehört zu den unterstützenden Kompetenzen, obwohl besonders Begabte z. B. ungehalten werden können, wenn es keine für sie passende Lernumgebung gibt (Kuhl 2010; Behrens/Solzbacher 2016, S. 44f.). Eine komplette Übersicht der Selbststeuerungskomponenten findet sich in Kuhl 2022, Kuhl/Henseler 2017 und Storch/Kuhl 2017.

Orientiert an den Interessen und Fähigkeiten der einzelnen Schüler:innen kann und muss die Förderung von Selbstkompetenzen im Unterricht, d. h. in der unmittelbaren Lernumgebung geschehen. Selbstwirksamkeit ist immer dann erfahrbare, wenn ansprechende und herausfordernde Aufgaben erfolgreich bewältigt werden können, bei denen Beharrlichkeit erforderlich ist. Dies zu reflektieren ist auch in

der pädagogischen Arbeit mit besonders begabten Kindern nützlich, geht doch der Selbstzugang in Unterrichtssituationen leicht verloren, wenn Kinder permanent unterfordert sind.

Ziel von Differenzierung und Individualisierung ist es, dass die Schüler:innen tatsächlich Selbstwirksamkeit gewinnen, weil sie so erst ihre Potenziale umsetzen und ihre Begabungen in Leistung überführen können.

Schulorganisatorische Maßnahmen

Ein die Selbstwirksamkeit fördernder, weil individualisierter Unterricht, der mit Phasen eigenaktiver Arbeit sowie mit vielfältigen Angeboten auch auf der Schulebene verbunden ist, birgt eine Reihe innovativer Potenziale für Begabungsförderung. Dies hat unter anderem Konsequenzen für die Unterrichtsorganisation – z. B. müssen Raum und Zeit für individuelle Lösungen sowohl für Schüler:innen als auch für Lehrkräfte geschaffen werden. Denn differenzierte Aufgabenformate individuell zugeschnitten zu entwickeln ist anspruchsvoll und bedarf der Freistellung für eine umfangreichere Unterrichtsvorbereitung und der Fortbildung des Kollegiums (beides idealerweise in Fachteams).

3.2 *Den Aufbau pädagogischer Beziehungen erleichtern – Entwicklungsbedingungen von Selbstkompetenzen als Eckpfeiler für Schulentwicklungsprozesse*

Wie entwickeln sich nun die beiden für das Gesamtgefüge der Persönlichkeit so zentralen Selbstkompetenzen? Kurz gesagt entwickelt sich die Fähigkeit zur Selbstmotivierung durch von außen erfahrene Ermutigung und die Fähigkeit zur Selbstberuhigung durch von außen erfahrene Beruhigung: Die zunächst external bedingte Steuerung der Emotionen, wenn z. B. eine Mutter ihr weinendes Kind beruhigt, wird allmählich »nach innen verlagert« – die erlebte Ermutigung wird ins Selbst integriert. So kann sie in Zukunft auch »von selbst«, d. h. ohne soziale Unterstützung, eingesetzt werden. Analog wächst die Fähigkeit zur Selbstberuhigung, die ja die Grundlage für Leidensfähigkeit und Selbstwachstum ist, durch die Internalisierung erlebter Beruhigung.

Diese Integration von Ermutigung oder Beruhigung ins Selbst (»Verinnerlichung«) kann nur geschehen, wenn das Selbst gerade dann aktiviert ist, wenn die Emotionsregulation durch eine andere Person stattfindet. Wann aber ist das Selbst aktiviert? Im Alltag beschreiben wir Selbstaktivierung z. B. mit den Worten »Das Kind öffnet sich«. Damit meinen wir, dass es seine Gefühle und andere Aspekte seines Selbsterlebens wahrnimmt und zum Ausdruck bringt. Hierfür sind »gute« Beziehungserfahrungen grundlegend, d. h. die feinfühlig, an den momentanen Bedürfnissen des Kindes orientierte Regulierung seiner emotionalen Verfassung durch eine Bezugsperson, von der sich das Kind akzeptiert, respektiert und verstanden fühlt (Rogers 2018; Kuhl/Künne/Aufhammer 2011; Schore 2021). Innerhalb einer in diesem Sinne feinfühligten Beziehung wird das Selbst des Kindes geöffnet. Die funktionsanalytische Bedeutung dieses Vorgangs liegt darin, dass die jeweilige Beziehungserfahrung als Ermutigung oder Be-

ruhigung ins Selbst des Kindes integriert werden kann, so dass es diese Regulierung auch zunehmend »selbst« herbeiführen kann.

In einer »unguten« Beziehung verschließt sich das Kind: Das Selbst wird geschützt, indem das Kind das Verhalten der anderen Person nicht an »sich« heranlässt. Funktionsanalytisch heißt das aber auch: In ein Selbst, das gehemmt (»verschlossen«) ist, können nicht nur keine selbstwertbedrohlichen, sondern auch keine guten Beziehungserfahrungen wie erfolgreiche Ermutigung und wirksamer Trost integriert werden. Damit bleibt das Kind weiterhin von externer Ermutigung oder Beruhigung abhängig, ohne dass solche Erfahrungen zu Selbstkompetenzen werden, d. h. selbstständig eingesetzt werden können. So werden Lernen und Leistungserbringung auch für besonders Begabte schwierig.

Diese Funktionsvoraussetzung für den Erwerb von Selbstkompetenzen ist also von enormer pädagogischer Bedeutung: Selbstkompetenzen werden in »guten« Beziehungen entwickelt – Bildung braucht Beziehung (Kuhl/Künne/Aufhammer 2011). Ob wirksame Ermutigungs- oder Beruhigungserfahrungen von Dauer sind, d. h. zu Selbstkompetenzen werden, hängt von der Beziehungsqualität ab. Es gibt Erziehungskontexte, in denen Kindern zwar immer wieder mit erfolgreichen Methoden Mut gemacht und Gelassenheit verbreitet wird, sich aber trotzdem keine entsprechenden Selbstkompetenzen bilden können, wenn sich das Selbst des Kindes nicht öffnet.

In »guten« Beziehungen werden Ermutigung, Beruhigung und andere für die Selbstentwicklung wichtigen Erfahrungen oft über direkte und »explizite«, d. h. ausdrückliche Kommunikation vermittelt: »Ach, du siehst ja ganz traurig aus. Was ist dir denn passiert?« oder »Oh, du kommst mit dieser Aufgabe nicht weiter? Ist auch ziemlich schwierig. Sollen wir mal gemeinsam schauen?«. Funktionsanalytisch wird so eine Verbindung zwischen dem, was die expliziten Systeme des Kindes erreicht (der Kommentar der Bezugsperson), und dem hergestellt, was das Kind implizit (unbewusst oder beiläufig) spürt. Eine solche explizite Kommunikation wird »kongruent« (oder auch »feinfühlig«) genannt, wenn sie gut zu dem aktuellen Zustand der impliziten Systeme des Kindes, besonders des Selbst, passt.

Wenn ein Kind in einer sozialen Umgebung aufwächst, in der Bezugspersonen (Eltern, Lehrer, Gleichaltrige u. a.) ständig explizite Botschaften senden, die nicht zum aktuellen Zustand seines Selbst passen (»am Kind vorbeireden«), entwickelt das Kind keine Integration expliziter Systeme ins Selbst, macht sich also z. B. die von außen geforderten Ziele und Vorsätze nicht »zu eigen«. Auch leidvolle Erfahrungen kann es nicht integrieren und damit nicht dauerhaft bewältigen. Solches »Vorbeireden« geschieht z. B. wenn ein Kind unabhängig von der aktuellen Verfassung seiner impliziten Systeme einseitig zu Leistung, einem bestimmten moralischen Verhalten oder zur Beachtung der Bedürfnisse der Eltern statt der eigenen angehalten wird.

Entscheidend sind Beziehungen, in denen auch besonders begabte Lernende sich als Person wahrgenommen und angenommen fühlen. Wie erläutert ist dies die Voraussetzung dafür, dass das Selbst der Lernenden aktiviert wird, so dass die pädagogischen Angebote ins Selbst integriert und damit zu Selbstkompetenzen werden können – in dem Sinne, dass das Erlernte »von selbst«, d. h. ohne äußere Veranlassung

oder Unterstützung eingesetzt und auf neue Situationen übertragen werden kann, ganz gleich, ob es sich um Faktenwissen oder um emotionale Erfahrungen handelt (z. B. Empathie, Trost oder Ermutigung).

Damit hängt die Übersetzung von Begabungen in Leistung in entscheidendem Maße von den Personen ab, mit denen Kinder in ihrer sozialen Umwelt zu tun haben – hierzu gehören Familienmitglieder ebenso wie Peergroups und Lehrkräfte. Insbesondere Kinder, die zu Hause weniger beziehungssensible Unterstützung erleben, sind deshalb in der Schule auf vertraute, vertrauenswürdige und beziehungssensible Erwachsene angewiesen, die sie in ihrer Entwicklung begleiten, ihre Begabungen erkennen und ihnen Orientierungen und Perspektiven geben (Solzbacher/Schwer 2013). Hier ist von schulischer Seite auch Elternarbeit gefragt.

Wenn sich ein Kind mit einer erwachsenen Person so verbunden fühlt, dass es deren Werte und Bedürfnisse empathisch in sein Selbst integriert, ist die Grundlage gelegt, auf der Selbstmotivation ebenso wie alle anderen Facetten der Selbstkompetenz ausgebaut werden können. Hier kann gezieltes pädagogisches Handeln seinen Anfang nehmen. So hängt es von den erlebten Beziehungen insgesamt ab, wie Lernen, Selbstkompetenzentwicklung, Entfaltung von Interessen und nicht zuletzt die Umsetzung von Begabungen in Leistung gelingen können.

Bereits die quantitativ angelegte »Scholastik-Studie« von Weinert/Helmke (1997) weist den Zusammenhang zwischen einem positiven Selbstkonzept von Schüler:innen und ihren Schulleistungen eindrucksvoll nach. Wer davon überzeugt ist, gut in Mathematik zu sein, wird mathematische Aufgaben selbstbewusster angehen. Ebenso wichtig ist aber, dass sich umgekehrt gute Schulleistungen auch positiv auf das Selbstkonzept auswirken (Helmke et al. 2003): Wer gute Arbeiten in Mathematik schreibt, hat eher das Bild von sich, Mathematik zu können. Auch die Ergebnisse der ebenfalls quantitativ angelegten »World Vision Kinderstudie« (Schneekloth/Pupeter 2010) lassen erkennen, dass der Grad des Vertrauens in die eigene Selbstwirksamkeit eine grundlegende individuelle Ressource ist, die es dem Kind ermöglicht, vorhandene Angebote zu nutzen und Verwirklichungschancen umzusetzen.

Allerdings ist hier, wie bei allen Korrelationen, vor einer verkürzten Ursachenzuschreibung zu warnen: Wir haben gezeigt, dass das Selbstkonzept von einer großen Zahl objektiver Selbstkompetenzen abhängt. Neurobiologische Untersuchungen zeigen, dass Bildung nicht nur die subjektive Selbsteinschätzung stärkt: Das Ausmaß an erfahrener Bildung sagt das Wachstum einer Hirnregion voraus, die für das Lernen von entscheidender Bedeutung ist (Noble et al. 2012). Eine Kausalverkürzung auf das Selbstkonzept würde aber in die erwähnte Sackgasse einer pauschalisierenden oder aber normativen Reduktion auf subjektive Kontrollüberzeugungen führen: »Du musst nur an dich glauben!« Die Steigerung des Selbstkonzepts kann nur dann zu nachhaltig positiven Wirkungen auf die Begabungsentfaltung führen, wenn sie an eine fundierte Förderung *objektiver* Selbstkompetenzen gekoppelt ist. Einerseits ist also Selbstkompetenz erforderlich, um Begabungen in Leistung zu übersetzen; andererseits ist die Anerkennung individueller Begabungen ein wichtiges Moment für die Anerkennung des Kindes als Person.

Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ist immer in ihr Umfeld eingebunden. Deshalb ist der Dialog mit den Schüler:innen selbst, aber auch mit Eltern, Mitschüler:innen oder Kolleg:innen, ein Weg zur gemeinsamen Entdeckung von Ressourcen. Der Schüler, die Schülerin selbst ist hier ein wichtiger Lieferant von Informationen, und zwar in dem Sinne, dass er/sie im Zentrum der Interaktion steht und am diagnostischen Prozess aktiv beteiligt wird (Paradies/Linser/Greving 2007). So haben dialogische Verfahren im Kontext von Schule noch eine weitere wichtige Funktion: Sie sind eine Basis für die Beziehungsgestaltung, auf der die pädagogische Diagnostik ebenso wie die daraus resultierende Begabungsförderung fußt. In dem vom Hessischen Kultusministerium initiierten Doppelprojekt »Karg Campus Hessen« und »Potenziale profilieren« wird die Entwicklung der hier beschriebenen Wirkfaktoren umfassend unterstützt (Hessisches Kultusministerium 2018).

Die im folgenden Beispiel formulierten Fragen zur Anregung eines Lehrer-Schüler-Dialogs reduzieren die Suche nach Ressourcen nicht auf das subjektive Erleben von eigener Kompetenz, sondern öffnen den Suchbereich für vorhandene objektive Kompetenzen. Bei Fragen wie »Woher weißt du, dass du etwas gut kannst?« oder »Was sollte ich über dich wissen, das mir hilft, dich besser zu unterstützen?« werden Schülerinnen sich wohl kaum darauf beschränken zu antworten: »Du musst mir öfter sagen, dass ich an mich glauben soll.«

Beispiel

»Bitte helft mir, euch besser kennenzulernen, damit ich euch besser unterrichten kann. Findet heraus, was euch wirklich interessiert:

1. Was machst du am liebsten, wenn du nicht in der Schule bist? Bitte sag mir auch, warum du etwas magst.
 2. Wann warst du das letzte Mal richtig stolz auf dich? Erkläre auch, warum du dich so gut gefühlt hast.
 3. Was kannst du in der Schule gut? Woher weißt du, dass du etwas gut kannst?
 4. Was fällt dir in der Schule schwer und warum?
 5. Wie lernst du am besten?
 6. Wie kannst du nicht lernen, was erschwert dir das Lernen?
 7. Was ist dein Lieblingsbuch? Dein Lieblingsfilm, deine Lieblingsmusik, dein Lieblingssport?
 8. Worüber würdest du wirklich gerne etwas lernen?
 9. Worin möchtest du wirklich gerne besser werden? Warum?
 10. Was sollte ich über dich wissen, das mir hilft, dich besser zu unterstützen?
 11. Beschreibe dich in fünfzehn Jahren. Was wirst du machen, was wird dich freuen?
- (Fragebogen nach A. Tomlinson, in: Minderop 2016, S. 235)

Konkrete Instrumente und Verfahren, die sich im dialogischen Prozess entwickeln, erleichtern den Lernenden die Reflexion eigener Lernzuwächse und Lernprozesse. Mit Blick auf Begabungsförderung haben sich dazu die folgenden bewährt (Behrensen/Solzbacher 2016, S. 68 f.; Kunze/Solzbacher 2016):

- *Kompetenzraster und Lernentwicklungsberichte*, die es Schüler:innen ermöglichen, ihre aktuelle Lernausgangslage festzuhalten und auf dieser Basis die nächsten Schritte der Lernaktivitäten zu visualisieren;
- *Lerntagebücher/Lernjournale* als emotional nahe Auseinandersetzung mit Beobachtungen, Bewertungen, Erläuterungen und Reflexionen zur eigenen Lernarbeit;
- *Portfolios*, die einen reflektierten Blick auf den eigenen Lernzuwachs ermöglichen, als Sammlung von Ton- und Bilddokumenten zu Lernaktivitäten und von eigenen Lernprodukten;
- Darstellungsformen wie *Lernlandkarten oder Mindmaps* als Visualisierung des eigenen Lernverlaufs und differenziertes Festhalten von Beobachtungen und Erfahrungen.

Diskussion und Reflexion

Die in einer sicher gebundenen Beziehung erlernte Ich-Stärke ist Ausgangspunkt sämtlicher Lernprozesse eines Kindes. Deshalb ist es wichtig, im Kollegium darüber zu diskutieren, was man unter gelungenen professionellen Beziehungen versteht, welcher organisatorischen und individuellen Voraussetzungen sie bedürfen und welche konkreten Maßnahmen zur Beziehungsfähigkeit und Beziehungszufriedenheit *aller* Beteiligten führen können. (z. B. dialogische Verfahren, Neugier wecken u. a., damit das Kind wahrnimmt, dass es gesehen wird). Dies gilt umso mehr, als auch die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften unter Umständen angesichts der vielen neuen Aufgaben leiden.

3.3 Wissen über Begabungsförderung und eine professionelle Haltung bedingen einander

Abschließend kann man sagen, dass die oben beschriebenen Methoden in Schulen unterschiedlich stark verbreitet sind. Gerade Methoden, die für eine differenzierte, am einzelnen Kind orientierte Arbeit hilfreich sind, werden noch nicht häufig genug von Lehrer:innen eingesetzt. Der Wechsel von der Defizitorientierung hin zu einer – nicht nur Beziehungen stärkenden – Ressourcenorientierung ist zudem anspruchsvoll und mitunter schwer mit dem aktuellen Schulalltag und Schulsystem vereinbar. Einige Widersprüche müssen ausgehalten werden. Auch steht das Thema einer bewussten Beziehungsgestaltung noch nicht hinreichend im Fokus.

Dies macht Schulentwicklung hin zu mehr Begabungsförderung herausfordernd. Neben Fortbildungen zur Begabungsförderung ist auch die professionelle Haltung der einzelnen Lehrkräfte entscheidend. Diese basiert ebenfalls auf einer gelungen Selbstkompetenzentwicklung. Solange die verschiedenen Personen in Kollegium und Schulleitung Unterricht und Schulkultur auf individuelle Förderung und Ressourcenorientierung umstellen wollen, wenn das Gelände noch nicht beackert ist oder die verschiedenen Settings einander sogar widersprechen, wird die einzelne Lehrkraft immer wieder eine »Justierung« ihrer bisherigen Haltung vornehmen müssen, die sich zwischen Intuition, Erfahrung und Wissen abspielt.

Daher ist es ein Irrtum zu meinen, wenn nur die »richtige« (z. B. eine umfassend begabungsfördernde) Haltung verordnet werde, gelinge inklusive Begabungsförderung von selbst. Schließlich gehen wir alle selbstverständlich davon aus, dass wir eine »richtige« Haltung einnehmen. Deshalb ist der Aufbau einer gemeinsamen professionellen Haltung auch Aufgabe von Schulentwicklung und damit von Schulleitung (Solzbacher 2017; Solzbacher 2020), die wiederum von der Entwicklung der Selbstkompetenzen bei Lehrer:innen profitiert (Hofmann 2020). Persönliche Entwicklungsangebote sollten nicht nur Topmanager:innen vorbehalten bleiben.

Literatur

- Behrens, B./Solzbacher, C. (2016): Grundwissen Hochbegabung in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bowlby, J. (1969): Attachment and loss. Vol 1: Attachment. London: Hogarth.
- Esser, P. (2012): Begabungsprofile erkennen und fördern. Begabungsgerechte Begleitung individueller Lernprozesse in einem individuellen Unterricht. In: Solzbacher, C. (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Carl Link, S. 179–193.
- Esser, P. (2013): Diagnostik im pädagogischen Kontext. In: Trautmann, T./Manke, W. (Hrsg.): Begabung – Individuum – Gesellschaft. Weinheim/Basel: Beltz, S. 40–48.
- Heinbokel, A. (2016): Eine Klasse überspringen – sonst wäre ich fipsig geworden. Münster: LIT Verlag.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze: Klett.
- Helmke, A./Schrader, F.-W./Vo, T. A. T./Le, D. P./Tran, T. B. T. (2003): Selbstkonzept und schulische Leistungen im Kulturvergleich. Ergebnisse der Grundschulstudie SCHOLASTIK in München und Hanoi. In: Schneider, W./Knopf, M. (Hrsg.): Entwicklung, Lehren und Lernen. Göttingen: Hogrefe, S. 187–206.
- Hessisches Kultusministerium (2018): Umsetzung der »Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler« (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.6.2015) – I.5 – 660.001.000-1082.
- Hofmann, F. (2020): Authentisches und kontextsensibles Lehrerinnen- und Lehrerhandeln. Das Selbst als Quelle und Ziel pädagogischen Tuns. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Klauer, K. J. (1982): Perspektiven Pädagogischer Diagnostik. In: Klauer K. J. (Hrsg.): Handbuch der pädagogischen Diagnostik, Bd. 1. Düsseldorf: Schwann, S. 3–14.
- Kuhl, J. (2001): Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2010): Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Emotion und Selbststeuerung. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2022): Lernen lehren und lieben lernen: Die Entwicklung von Selbstkompetenzen im Spannungsfeld zwischen Ganzheitlichkeit und Analyse. In: Kraft, U./Stauffer, C./Indlekofer, B. (Hrsg.): Lerntherapie – Geschichte, Theorie, Praxis. Bern: hep Verlag, S. 165–190.
- Kuhl, J./Henseler, W. (2017): Entwicklungsorientiertes Scanning (EOS). In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von/Grote, S./Sauter, W. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen und psychologischen Praxis. 3. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 362–387.
- Kuhl, J./Künne, T./Aufhammer, F. (2011): Wer sich angenommen fühlt, lernt besser. Begabungsförderung und Selbstkompetenzen. In: Kuhl, J./Müller-Using, S./Solzbacher, C./Warnecke, W. (Hrsg.): Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabung entfalten. Freiburg i. Br.: Herder, S. 15–27.

- Kuhl, J./Solzbacher, C. (2012): Selbstkompetenzförderung durch Beziehungsarbeit. In: Solzbacher, C./Müller-Using, S./Doll, I. (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Carl Link, S. 277–295.
- Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.) (2016): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 5., überarb. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Minderop, D. (2016): BildungsNetzWerken. Eine Gebrauchsanleitung für Schulen und ihre Partner. Köln: Carl Link.
- Noble, K. G./Grieve, S. M./Korgaonkar, M. S./Engelhardt, L. E./Griffith, E. Y./Williams, L. M./Brickman, A. M. (2012): Hippocampal volume varies with educational attainment across the life-span. In: *Frontiers in human neuroscience* 6, S. 307.
- Paradies, L./Linser, H. J./Greving, J. (2007): Diagnostizieren, Fordern und Fördern. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Rogers, C. (2018): Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. 21. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schneekloth, U./Pupeter, M. (2010): Familie als Zentrum. Bunt und vielfältig, aber nicht für alle Kinder gleich verlässlich. In: Hurrelmann, K./Andresen, S. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 61–86.
- Schore, A. N. (2021): The interpersonal neurobiology of intersubjectivity. In: *Frontiers in psychology* 12, S. 1366.
- Seitz, S./Scheidt, K. (2012): Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 1–2. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62 (Abruf am 31.3.2022).
- Solzbacher, C. (2007): Hochbegabung in der Schule erkennen und fördern: Kooperationsverbünde niedersächsischer Schulen. In: Minderop, D./Solzbacher, C. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse. München: Wolters Kluwer, S. 188–197.
- Solzbacher, C. (2011): Frühstudium in Deutschland. Ergebnisse einer bundesweiten Untersuchung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 33, H. 1, S. 8–25.
- Solzbacher, C. (2016): Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.) (2016): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 5., überarb. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 33–53.
- Solzbacher, C. (2017): Professionelle pädagogische Haltung als Reflexionsaufgabe für Schulleitungen. In: Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung, H. 4. Köln, Wolters Kluwer, S. 127–130.
- Solzbacher, C. (2020): Alles eine Frage der Haltung – auch das Gelingen inklusiver Begabungsförderung. In: Fischer, C./Fischer-Ontrup, C./Käpnick, F./Neuber, N./Solzbacher, C./Zwitserlood, P. (Hrsg.) (2020): Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle! Beiträge aus der Begabungsforschung. Münster/New York: Waxmann, S. 309–324.
- Solzbacher, C./Behrens, B./Sauerhering, M./Schwer, C. (2012): Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften. Köln: Carl Link.
- Solzbacher, C./Schwer, C. (2013): Ressourcenorientierte Diagnostik und Feedbackkultur. In: Pädagogische Führung 24, H. 5, S. 168–172.
- Storch, M./Kuhl, J. (2017): Die Kraft aus dem Selbst. Sieben PsychoGyms für das Unbewusste. Göttingen/Bern: Hogrefe.
- Webb, J./Liebert-Cop, I./Zirbes-Domke, S. (2012): Hochbegabte Kinder. Das große Handbuch für Eltern. Bern: Hans Huber.
- Weinert, F. E./Helmke, A. (Hrsg.) (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Wirz, L./Bogdanov, M./Schwabe, L. (2018): Habits under stress: mechanistic insights across different types of learning. *Current Opinion in Behavioral Sciences* 20, S. 9–16.

Entwicklung eines Gesamtkonzeptes für das Erkennen von Begabungen in der Schule

1. Einführung: Heterogenität des Begabungsbegriffs und diagnostische Aufgaben der Schule

Die Arbeit des Forschungsverbundes »Leistung macht Schule« (LemaS) kommt zu der Erkenntnis, dass eine Schule beim Erkennen der leistungsstarken, besonders begabten und hochbegabten Schüler:innen auf breiter Ebene handeln muss (LemaS Forschungsverbund 2020). Ebenso stellen die »Standards für die Lehrerbildung« der Kultusministerkonferenz (KMK) hohe Anforderungen an die Schulen, um Lernvoraussetzungen und Lernprozesse bei besonders begabten Schüler:innen zu diagnostizieren, gezielt zu fördern und diese samt ihren Eltern zu beraten (KMK 2019).

Dem liegt ein *entwicklungsorientiertes Begabungsverständnis* zugrunde, bei dem besondere oder hohe Begabung als veränderbares Persönlichkeitsmerkmal definiert wird. Somit muss die Diagnostik von Begabungen an der Schule als Sammlung von Momentaufnahmen einen dynamischen Prozess abbilden. Daraus ergeben sich folgende Prinzipien:

- *Entwicklungs- und Veränderungsorientierung*: Die Bestimmung, ob eine Schülerin / ein Schüler leistungsstark, besonders begabt oder hochbegabt ist, ist nicht statisch; zugrunde liegt ein Prozess der systematischen Analyse von Informationen und Daten aus verschiedenen Quellen. Eine statusorientierte Bezeichnung wie »NN ist besonders begabt« ist dabei nachrangig, wichtiger ist: »NN braucht eine besondere Aufgabenstellung oder eine zusätzliche Herausforderung.«
- *Integration im Förderprozess*: Die Diagnostik ist ein Bestandteil eines Förderprozesses, in dessen Rahmen Entwicklung und Reaktion auf die Förderung stets ausgewertet werden. Förderung führt zu diagnostischen Erkenntnissen zu Stärken und Förderbedarfen. Diese Einschätzung wiederum führt zur Anpassung des Unterrichts und/oder besonderer Maßnahmen. Es gibt keine Fördermaßnahme, die automatisch (z.B. aufgrund eines Intelligenztests) eingeleitet werden muss.
- *Begleitung der individuellen (Lern-)Entwicklung*: Einschätzungen und Förderung können sich mit den Jahren verändern; im Vordergrund stehen immer individuelle Bedürfnisse der Schüler:innen. Um diese Bedürfnisse wahrzunehmen und zu interpretieren, müssen Lehrpersonen in der Lage sein, eine individuelle Beziehung zu einer Schülerin / einem Schüler aufzubauen und die eigene Haltung, aber auch die eigene Urteilsfähigkeit zu reflektieren. Fördermaßnah-

men sollten in ihrer Gesamtheit und unter Beachtung der Entwicklungsperspektive gesehen werden (Verlaufdiagnostik). Sie können daher über die Jahre unterschiedliche Formen annehmen, z. B. von integrativer Förderung über Förderung in besonderen Gruppen bis hin zur Schullaufbahnanpassung.

Diese Heterogenität der Förderprinzipien ermöglicht eine umfassende Förderung aller Schüler:innen und führt zu einer nachhaltigen Veränderung der Schulkultur im Sinne der Stärkenorientierung. Deshalb umfasst die Professionalisierung eines Schulkollegiums auch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Zielgruppen der Förderung und unterschiedlichen diagnostischen Zugängen (siehe Abbildung 1):

- Für die als *leistungsstark* bezeichneten Schüler:innen gilt in der Regel eine Leistungsdefinition, die sich auch in den Noten widerspiegelt. Hierfür ist es hilfreich – falls in einem Bundesland vorhanden – die Lernausgangslage- bzw. Kompetenzmessungen mit einzubeziehen (z. B. KERMIT in Hamburg oder VERA in Nordrhein-Westfalen).

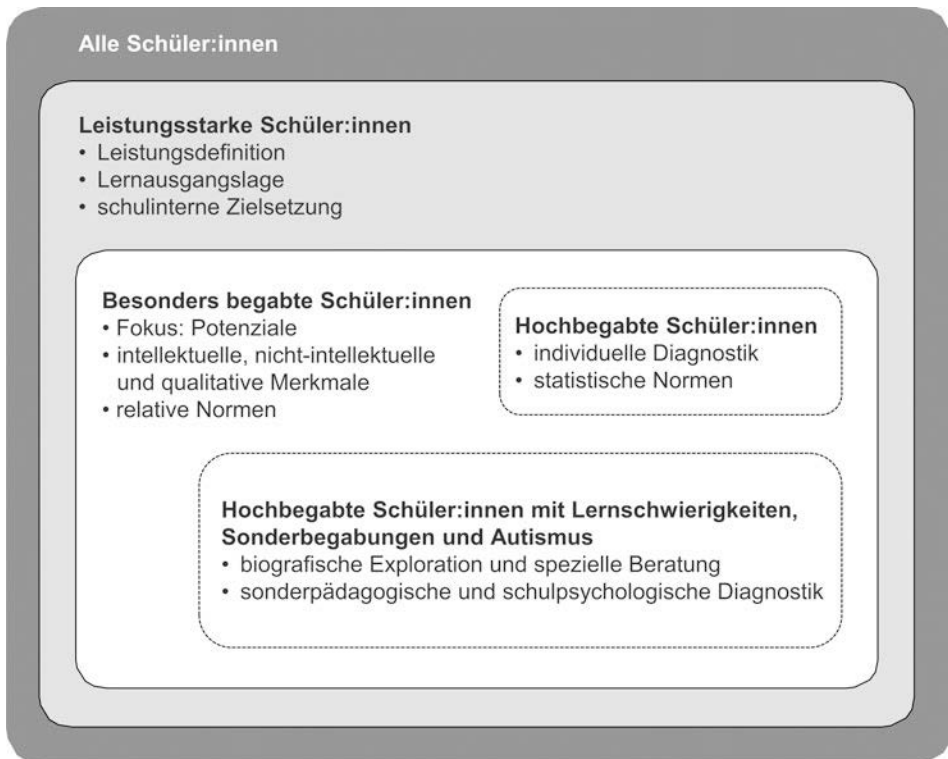


Abb. 1: Diagnostische Definitionen je nach Zielgruppe – die Größe der weißen Felder bildet sehr vereinfacht die Größenordnung der jeweiligen Gruppen ab (eigene Darstellung nach Kwietniewski et al. 2017, S. 8 f.)

- Die Schüler:innen, die als *besonders begabt* bezeichnet werden, sind schwieriger über die Leistungsdefinition zu erkennen. Bei dieser Bezeichnung fokussiert die Diagnostik vor allem individuelle Potenziale, die sich positiv von der Gruppennorm abheben, jedoch nicht unbedingt in der Leistung widerspiegeln. Die Einschätzung der Potenziale kann sich sowohl auf kognitive als auch auf andere Domänen wie musische oder sportliche Begabung beziehen, oder aber auf motivationale Faktoren wie Neugierde und Wissensdrang. Diagnostisch gelten hier vor allem Beobachtungskriterien, die im Vergleich mit der Gruppe herausragen (besondere Lernleistungen, Lernkompetenzen, Wissen, Interessen u. Ä.).
- Für die Diagnose einer *Hochbegabung* ist stets die Bestimmung der Intelligenzausprägung erforderlich, die auf eine statistische Norm bezogen wird. Diese Bestimmung kann nur durch eine Individualdiagnostik außerhalb des regulären Unterrichts erfolgen.
- Bei besonders begabten und hochbegabten Schüler:innen mit *Lernschwierigkeiten und Sonderbegabungen* ist ebenfalls eine individuelle Diagnostik erforderlich, die durch eine intensive biografische und psychologische Diagnostik ergänzt werden muss. Hier steht die multiprofessionelle Diagnostik im Vordergrund, denn diagnostisch müssen auch sonderpädagogische, psychologische oder klinische Aspekte berücksichtigt werden. Nur auf dieser Grundlage lässt sich das Verhältnis zwischen Potenzial und gezeigter Leistung sowie Lernverhalten bestimmen und die Abweichung interpretieren.

Die wichtigsten Aufgaben der Schulleitung bei der Implementierung diagnostischer Prozesse sind die Professionalisierung des Kollegiums durch Fortbildungen und die Organisation der strukturellen Rahmenbedingungen schulischer Diagnostik in einem schlüssigen Konzept. Im Folgenden skizzieren wir, welche Prozesse Schulleitungen initiieren können, damit die oben genannten Zielgruppen differenziert diagnostiziert werden, und welche Kompetenzen ein Kollegium erwerben muss, damit an der Schule ein schlüssiges diagnostisches Konzept entstehen kann.

Reflexionsfragen für die Schulleitung

- ☒ Sind die verschiedenen Zielgruppen leistungsstarker und begabter Schüler:innen (siehe Abbildung 1) im Kollegium bekannt? Gab es schon einmal eine Auseinandersetzung mit den heterogenen Merkmalen in der Diagnostik, z. B. in einer pädagogischen Konferenz?
- ☒ Gibt es spezifische Absprachen, Maßnahmen, Rituale oder Vorlagen, die die Identifikation dieser Schüler:innen in verschiedenen Kontexten ermöglichen und/oder sicherstellen? (Betrachten Sie dabei gezielt Unterrichtssituationen, zusätzliche Lerngruppen, Wettbewerbe, Beratungsfälle, Lernstandserhebungen u. Ä.)
- ☒ Wie und wann wird im Kollegium darüber kommuniziert? (Betrachten Sie dabei insbesondere Klassen- und Jahrgangsteams sowie Lehrer- und Zeugniskonferenzen.)
- ☒ Gibt es hierfür verantwortliche Personen, die diese Informationen sammeln und auswerten?

Begabungs- und Begabtenförderung als Ziel

- ☑ Unter *Begabungsförderung* wird eine umfassende Strategie verstanden, die die Stärken aller Schüler:innen erkennt und zur Entfaltung bringt.
- ☑ Zugleich sollen auch leistungsstarke, besonders begabte und hochbegabte Schüler:innen durch gezielte Maßnahmen zu einer optimalen Entwicklung ihrer Potenziale geführt werden. Voraussetzung hierfür ist, dass die individuelle Begabungsausprägung erkannt wird. Diese zweite Zielsetzung wird als *Begabtenförderung* bezeichnet.
- ☑ Nicht zuletzt gilt es, auch diejenigen Schüler:innen zu erkennen, deren Potenziale und Leistungen weit auseinanderklaffen, also die *Underachiever*, die trotz hoher Begabung nur schwache bis mäßige Leistungen erzielen.

Die pädagogische Diagnostik an der Schule betrifft also mehrere Ebenen:

- Der Unterricht sollte begabungsförderlich gestaltet sein, so dass besonders begabte und leistungsstarke Schüler:innen die Möglichkeit haben, ihr Potenzial abzurufen. Hier ist die gemeinsame *Unterrichtsentwicklung* z. B. in den Fachschaften ein wesentlicher Schlüssel, außerdem müssen den Lehrpersonen Zeitfenster zur Verfügung gestellt und spezifische Entwicklungsziele vereinbart werden.
- Die Lehrpersonen sollten mit den Merkmalen besonders begabter und hochbegabter Schüler:innen vertraut sein, damit sie diese erkennen und ein Bewusstsein für ihre Bedürfnisse entwickeln. Dies kann z. B. durch *Fortbildungen* geschehen.
- Erforderlich ist auch ein verbindliches *Nominationsverfahren*, das Schüler:innen als besonders begabt identifiziert, um ihnen gezielt ergänzende Förderangebote zuteilen zu können (z. B. als individuelle Aufträge im Unterricht oder als ergänzende Gruppenangebote). Dies erfordert organisatorische Rahmenbedingungen, z. B. einheitliche Beobachtungsbögen, und klare Verantwortlichkeiten.
- Nicht zuletzt sollte es unter den Lehrpersonen und weiteren Akteur:innen im Beratungsprozess (Schulpsycholog:innen, Sonderpädagog:innen etc.) einen institutionalisierten *Austausch* über die betreffenden Schüler:innen geben. Hierbei kann die Identifikation potenzieller Underachiever besonderen Raum einnehmen. Dies kann z. B. in Konferenzen, Jahrgangsteams oder ähnlichen Organisationsformen geschehen.

2. Diagnostische Prinzipien und Ebenen im Konzept einer Schule

Um das breite Spektrum der diagnostischen Aufgaben zu systematisieren, kann auf das *Response-to-Intervention-Modell* (RTI-Modell) zurückgegriffen werden (Vock/Gro-nostaj 2017; Huber/Grosche 2012). Mit diesem Modell können diagnostische Schritte und Methoden je nach Zielsetzung differenziert betrachtet und weiterentwickelt werden (siehe Abbildung 2).

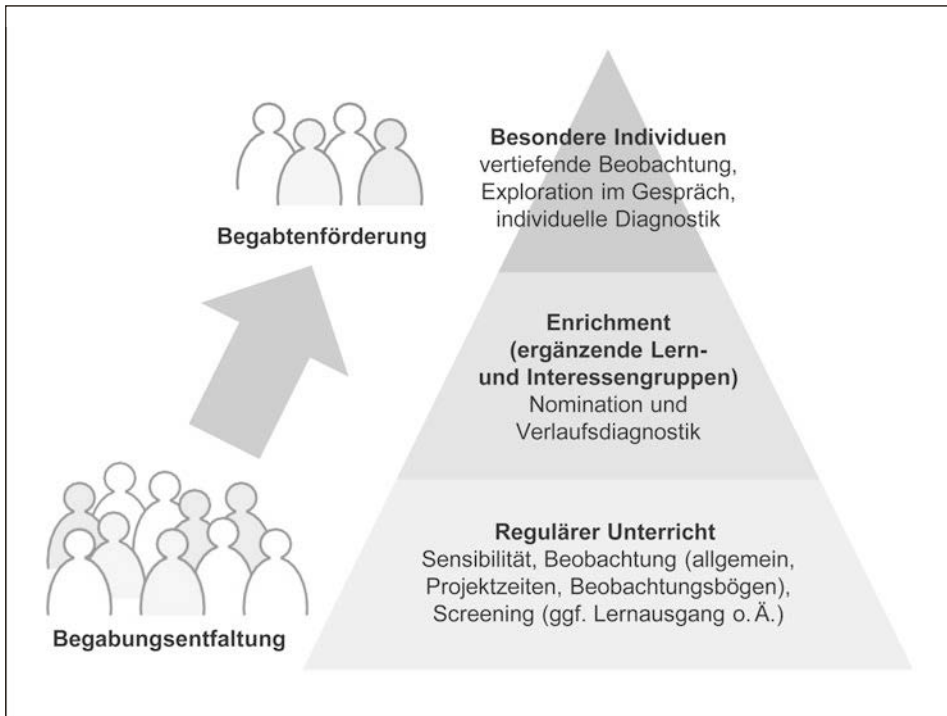


Abb. 2: Diagnostische Ebenen und Aufgaben in der pädagogischen Begabungsdiagnostik (eigene Darstellung in Anlehnung an das RTI-Modell nach Huber/Grosche 2012)

2.1 Diagnostik im regulären Unterricht

Abbildung 2 verdeutlicht auch, dass der Unterricht die Grundlage der pädagogischen Begabungsdiagnostik ist. Hieraus ergeben sich für die Schulleitung die nachfolgend beschriebenen Aufgaben.

2.1.1 Allgemeine Unterrichtsentwicklung

Generell muss der Unterricht zumindest phasenweise offen und differenziert angelegt sein. Die Aufgabenstellung in diesen Phasen sollte spezifische offene und/oder komplexe Aufgabenstellung enthalten, die es ermöglichen, die Bearbeitungs- und Lösungswege der Schüler:innen zu beobachten. So können in evaluativen Prozessen Unterschiede bei der Schnelligkeit der Bearbeitung oder bestimmte Kompetenzen sichtbar werden, z. B. Grundkonzepte zu verstehen, weitere Lösungswege zu finden oder weiterführende Fragestellungen zu entwickeln.

Hierfür bieten sich Unterrichtsphasen mit besonderer Gestaltung an, z. B. Unterricht nach dem Prinzip der Lernlandschaften (hierbei wird ein Tisch mit assozia-

tiven Gegenständen und Schlüsselbegriffen zu einem komplexen Unterrichtsthema bereitgestellt; vgl. Messer 2020) oder des forschenden Lernens (hierbei wird eine Forschungsfrage gestellt, die die Schüler:innen nach eigenen Recherchen beantwortet können; vgl. Wulf/Haberstroh/Petersen 2020). Diesen Methoden ist gemeinsam, dass die Schüler:innen eigene Zugänge zur Fragestellung entwickeln, Lernwege selbstgesteuert gestalten und durch die Lehrpersonen begleitet werden können. Hierbei lassen sich ihre Lernaktivitäten im diagnostischen Sinne beobachten und Begabungen entdecken.

Ein weiteres bewährtes Mittel, um individuelle Lernprozesse nachzuvollziehen, sind Lerntagebücher, in denen die Schüler:innen ihre Lernwege dokumentieren und reflektieren. Diese Aufzeichnungen ermöglichen der Lehrkraft ein konkretes und kompetenzorientiertes Feedback und damit eine kontinuierliche pädagogische Diagnostik.

2.1.2 Diagnostische Kompetenzen des Kollegiums

Neben der Unterrichtsentwicklung gilt es auch, das diagnostische Wissen und die Haltung des Kollegiums zu fördern. Viele Lehrkräfte erkennen besonders begabte und hochbegabte Schüler:innen »intuitiv«, aber eine systematische Schulung und ein institutionalisierter Diagnoseprozess erhöhen die Qualität der Diagnostik an einer Schule noch einmal deutlich. Durch die Auseinandersetzung mit spezifischem Wissen und diagnostischen Merkmalen der Zielgruppen (siehe Abbildung 1 oben) erhöht sich die allgemeine Sensibilität der Lehrkräfte.

Wichtig ist, dass die Lehrpersonen die pädagogische, unterrichts- und lernprozessbezogene Diagnostik als reguläre Aufgabe begreifen. Durch gezielte Beobachtung, passende Aufgabenstellungen und die Reflexion der Fortschritte im Lernprozess können sie die Potenziale ihrer Schüler:innen erkennen und zu einer begründeten pädagogisch-diagnostischen Einschätzung gelangen.

2.1.3 Beobachtungsphasen und Indikatorenaufgaben

Unterricht sollte grundsätzlich so angelegt sein, dass die Lehrkraft eine Zeitspanne für die Beobachtung einplant und die zu beobachtenden Kinder und Jugendlichen vorher auswählt. Eine ritualisierte Beobachtungsphase und ein fester Ort im Klassenraum, helfen der Lehrperson – ausgestattet mit Zettel, Stift oder Tablet –, das beobachtete Verhalten konkret zu notieren. Nach Schulschluss können die Beobachtungen mit Checklisten abgeglichen oder in einen Nominationsbogen übertragen werden. Wenn die Beobachtungen dagegen erst am Ende des Schultages nach vielen Ablenkungen und Unterbrechungen rekonstruiert werden, besteht die Gefahr, dass sie ungenau, generalisiert oder verzerrt ausfallen. Meist liegt die Fehlerquelle nicht in der Beobachtung, sondern in der verzögerten und ungeplanten Dokumentation.

Eine besondere Möglichkeit zur Integration im Unterricht und für gezielte Vorgaben sind sogenannte Indikatoraufgaben. Hierbei handelt es sich um halbstandardisierte komplexe bzw. kompetenzorientierte Aufgaben (Fritzlar/Käpnick/Rodeck 2006). Durch Vorgabe dieser Aufgaben wird eine Situation geschaffen, in der eine gezielte Beobachtung möglich ist. Der Einsatz von Indikatoraufgaben sollte spezifisch für jedes Fach überlegt werden (Vock/Gronostaj 2017). Sie können auch in kleinen Gruppen oder an besonderen Projekttagen unter Beobachtung einer Lehrkraft eingesetzt werden.

Je nach Beobachtungsergebnis kann dann eine gezielte Differenzierung, z.B. ein Compacting-Modell oder auch weitere außerunterrichtliche Maßnahmen eingeleitet werden.

Maßnahmen, die die Schulleitung initiieren kann

- ☒ verbindliche Absprachen zur Begabungsdiagnostik im Unterricht (Zeit, Umfang, Methodik) – dabei ist es wichtig, die Bedeutung der Diagnostik als festem Teil des Unterrichts hervorzuheben
- ☒ den Einsatz von Indikatoraufgaben klären – dieser kann je nach Fach und Stand der Entwicklung differenziert vereinbart werden
- ☒ den Einsatz einer Begabungs-Checkliste oder eines an die Schule angepassten Beobachtungsbogens klären
- ☒ regelmäßige Zeiten für den Austausch der Beobachtungen bereitstellen, die die einzelnen Lehrkräfte gemacht haben
- ☒ Fortbildung des Kollegiums zu offenem Unterricht, komplexen Aufgaben und Binnendifferenzierung
- ☒ Absprachen im Kollegium zu einzusetzenden Aufgaben und Methoden (z. B. Methoden-curriculum)
- ☒ gemeinsame Aufgabenentwicklung in den Fachschaften anhand schulinterner Fach-curricula
- ☒ einen (digitalen) Pool an offenen und komplexen Aufgaben schaffen
- ☒ regelmäßige Feedbackgespräche der Schüler:innen mit Klassen- und/oder Fachlehrkräften hinsichtlich ihrer Lösungsstrategien und metakognitiven Kompetenzen
- ☒ Ressourcen (Zeit) zur gemeinsamen Unterrichtsentwicklung zur Verfügung stellen
- ☒ Hospitation und Austausch zur Unterrichtsgestaltung ermöglichen
- ☒ technische Rahmenbedingungen für individualisiertes digitales Lernen schaffen
- ☒ das Raumkonzept ändern, um individualisiertes Lernen zu ermöglichen (Differenzierungsräume, Lernwerkstätte etc.)

2.2 Enrichment und Nomination

Geht man im RTI-Modell eine Stufe weiter auf die mittlere Ebene (siehe Abbildung 2 oben), ist es empfehlenswert, für manche Schüler:innen gesonderte Lernmöglichkeiten zu organisieren, die eine individuelle Interessensvertiefung und weitere Begabungsentfaltung ermöglichen. Die Forschung zeigt, dass sogenannte Enrichment-Gruppen bei manchen Schüler:innen eine nachhaltige Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen und sich positiv auf die Lernmotivation auswirken (Preckel/Vock 2013; Wasmann-Frahm 2012). Je nach Konzept der Schule können die Enrichment-Angebote in den Vormittag

integriert werden, z. B. nach dem Drehtürprinzip (siehe hierzu auch den Beitrag von Andrea Fiebeler auf S. 157 in diesem Band), oder auch zeitlich unabhängig vom Unterricht umgesetzt werden (Greiten 2016).

Drehtürprinzip

Eine Methode, in deren Rahmen eine Schülerin oder ein Schüler den Unterricht für eine bestimmte Zeit verlassen darf, um an weiterführenden und vertiefenden Aufgaben zu arbeiten. Dies kann einzeln (individuelle Drehtür) oder in einer Gruppe geschehen. Als Alternative zum regulären Unterricht ist auch die Teilnahme am Unterricht einer höheren Klasse möglich.

Dabei sollte die sogenannte Nomination zur Teilnahme nicht nur aufgrund unterrichtlicher Leistungen und Einschätzungen der Lehrpersonen basieren, denn diese tendieren dazu, leistungsstarke Schüler:innen zu bevorzugen (Webb et al. 2012). Insbesondere die (hoch)begabten Underachiever werden in lehrpersonbasierten Nominationsprozessen oft nicht erkannt (Behrensen/Solzbacher 2016). Zudem schmäleren kognitive Verzerrungen, die Qualität der pädagogischen Diagnostik, indem z. B. Vorurteile der Lehrkraft über Geschlecht und soziokulturelle Hintergründe mit einfließen (Bonefeld et al. 2017; Buchmann/Kriesi 2012).

Daher sollte der Nominationsprozess für solche Angebote an Schulen multiperspektivisch und kooperativ durchgeführt, d. h. begabungsorientierte Informationen aus verschiedenen Quellen berücksichtigt werden. Folgende Prinzipien sind zu beachten:

- *Die Abläufe der Nomination sollten standardisiert sein.* Hierzu gehört, dass alle Lehrpersonen an der Schule nach denselben Kriterien nominieren, dass der Ablauf abgesprochen und transparent ist (z. B. Nomination auf Zeugniskonferenzen) und dass im schulischen Alltag genügend Zeit für die Nomination zur Verfügung steht. Hilfreich sind auch standardisierte (digitale) Formulare, z. B. ein Nominationsbogen, wie er als Download-Material zur Verfügung gestellt wird (siehe S. 277 in diesem Band).
- *Die Nominationskriterien sollten bekannt und im Kollegium verinnerlicht sein.* Hierfür ist unter anderem eine Schulung des Kollegiums erforderlich, die auch eine Auseinandersetzung mit den Beobachtungsmerkmalen von besonderer Begabung und Hochbegabung beinhaltet. Auf dieser Grundlage kann dann der Einsatz eines Nominationsbogens vereinbart werden, der Kriterien verbindlich festlegt und den Lehrpersonen die Diagnostik erleichtert.

Um die Passung zwischen Angebot und teilnehmenden Schüler:innen zu erhöhen, kann für jedes Enrichment-Angebot ein spezifisches Anforderungsprofil mit Kompetenzen entwickelt werden, die die Teilnehmenden erfüllen sollen (z. B. »Kreativität im sprachlichen Bereich« für sprachbezogene Kurse).

Als Grundlage für den schulischen Nominationsprozess bietet sich das Verfahren des Talentpools an, das Renzulli et al. (2001) für das »Schulische Enrichment-Modell« (SEM) vorschlagen. Bei diesem Ansatz werden verschiedene diagnostische Perspektiven berücksichtigt und so eine breite multiperspektivische und kooperative Dia-

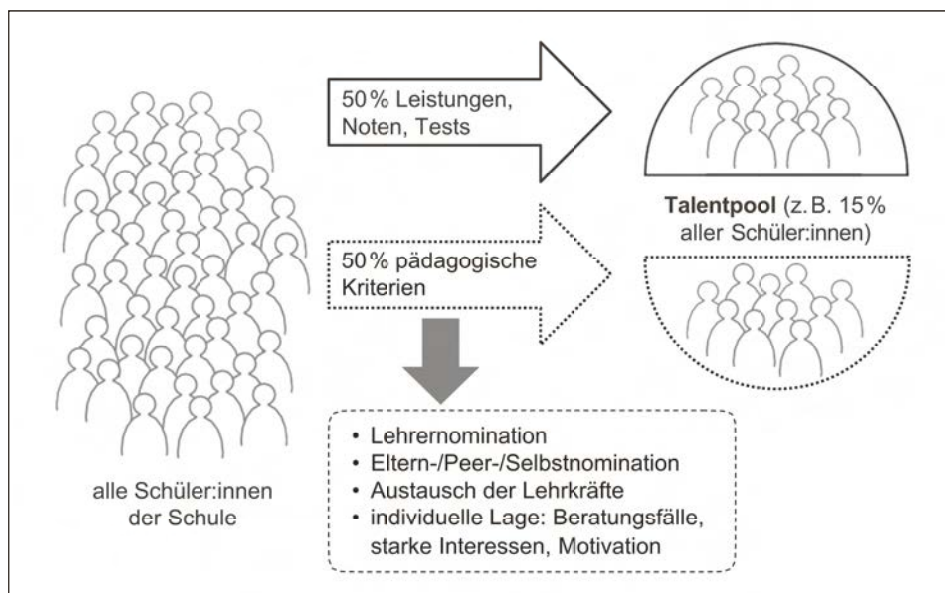


Abb. 3: Talentpool in der Nomination (eigene Abbildung, in Anlehnung an Renzulli et al. 2001)

agnostik realisiert. Diese hat zum Ziel, ungefähr die Hälfte der Plätze in Enrichment-Kursen nach Noten und anderen Leistungen z. B. in Lernstandserhebungen zu vergeben; die andere Hälfte der Plätze soll nach pädagogischen Kriterien verteilt werden, die keine Leistungskriterien sind (siehe Abbildung 3):

- So können alle Lehrpersonen Schüler:innen vorschlagen, die auf der nach Noten erstellten Liste fehlen, aber in anderen Zusammenhängen höhere Potenziale zeigen.
- Zudem werden auch alternative Identifikationsverfahren wie Eltern-, Peer- und Selbstnomination vorgeschlagen (Gagné 1998), die wiederum zur multiperspektivischen und kooperativen Gestaltung der Diagnostik beitragen.
- Nicht zuletzt gilt auch das besondere Interesse an einem bestimmten Thema als wichtiges nichtkognitives diagnostisches Kriterium.

Maßnahmen, die die Schulleitung initiieren kann

- ☒ Rahmenbedingungen für einen Talentpool schaffen, eine verantwortliche Lehrkraft oder ein Begabungsteam beauftragen und Ressourcen bereitstellen
- ☒ die Nomination institutionell verankern, z. B. in Zeugnis Konferenzen
- ☒ den verbindlichen Einsatz eines Nominationsbogens einfordern
- ☒ strukturelle Voraussetzungen für Enrichment-Maßnahmen schaffen: Finanzierung, Stundenplanung für eine Drehtür, Räume und Ressourcen
- ☒ ein Enrichment-Curriculum entwickeln, in dem die spezifischen Anforderungen und erforderlichen Kompetenzen für jedes Angebot benannt werden
- ☒ einen Talentpool nach Renzulli einführen: Schulung des Kollegiums, Betreuung und Verwaltung an ein Team übertragen

2.3 Diagnostik im Kontext der Individualisierung

Die dritte Stufe des RTI-Modells (siehe Abbildung 2 oben) fokussiert die wenigen Schüler:innen, bei denen ein individuell gestalteter Lernprozess und gegebenenfalls ein Beratungsprozess erforderlich ist. Dies kann z. B. der Fall sein, wenn die kognitive Entwicklung im Sinne einer Hochbegabung stark von der Norm abweicht oder wenn der Verdacht auf Underachievement besteht. Bei der Sammlung diagnostischer Informationen kann ein Modell der individuellen Diagnostik (siehe Abbildung 4) hilfreich sein.

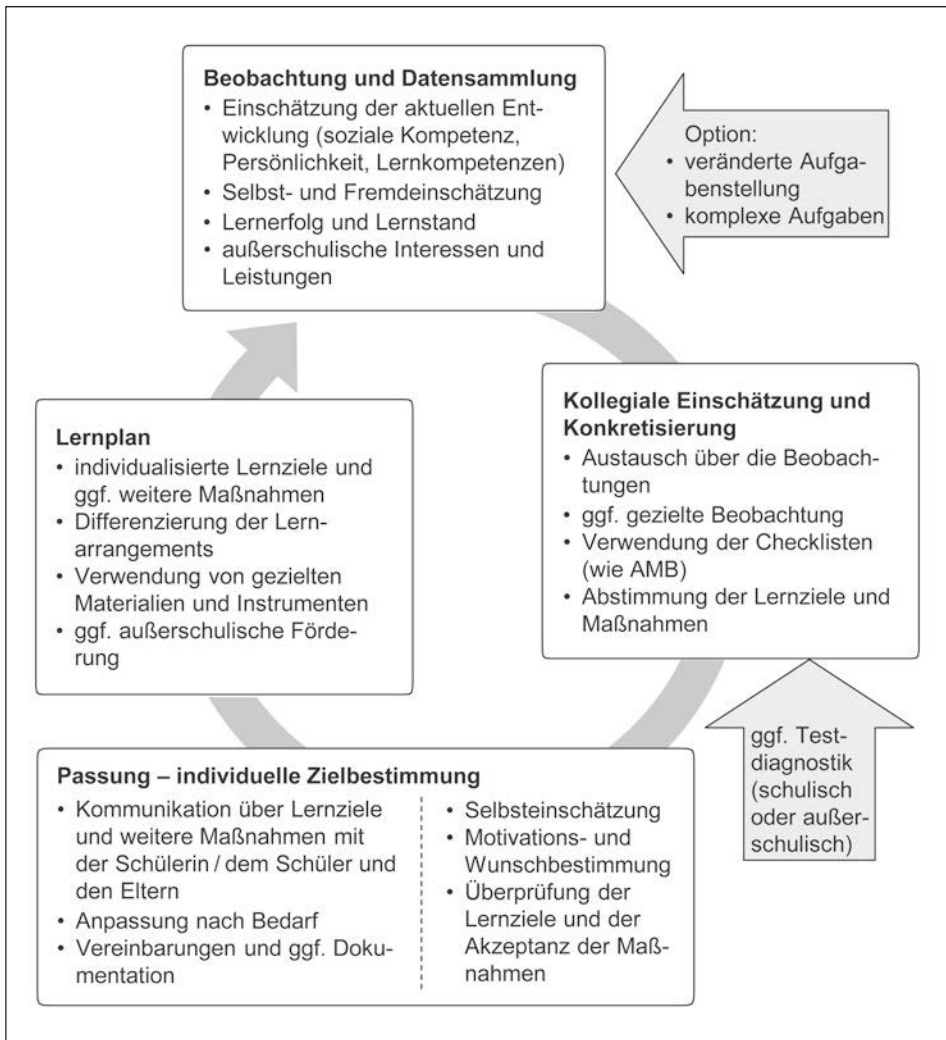


Abb. 4: Kreislauf der individuellen Diagnostik bei Individualisierungsprozessen (in Anlehnung an Kwietniewski/Cronjäger/Momma 2017, S. 28–43)

Dem Modell folgend beginnt der diagnostische Prozess mit der *Beobachtung und Datensammlung*, d.h. Protokollierung von Lern- und Arbeitsweise, Interessenlage und Lernstand der betreffenden Schüler:innen. Im zweiten Schritt »*kollegiale Einschätzung und Konkretisierung*« können die gesammelten Informationen ergänzt und konkretisiert werden, z. B. durch den Austausch der Lehrpersonen in verschiedenen Lernbereichen untereinander, durch eine gezielte Unterrichtsbeobachtung, durch die Verwendung von Checklisten oder durch vertiefende Gespräche mit der Schülerin, dem Schüler oder den Eltern.

Dabei kann bedarfsorientiert eine ergänzende diagnostische Einschätzung z. B. durch die beratenden Fachkräfte an der Schule oder auch außerschulische Fachstellen vorgenommen werden. In diesem Rahmen kann auch eine standardisierte Begabungsdagnostik (Intelligenzdiagnostik) hilfreiche Erkenntnisse liefern. Diese sollte insbesondere durchgeführt werden,

- wenn die Einschätzung aus dem Unterricht unklar oder widersprüchlich ist (z. B. Stärken in einer Lerndomäne und gravierende Schwächen in einer anderen),
- wenn Lernbeeinträchtigungen wie Teilleistungsschwächen (z. B. in Sprache) oder Underachievement (also eine gravierende Abweichung der gezeigten Leistung vom Potenzial) beobachtet oder vermutet wird oder
- wenn die Einschätzung der Schule und die Einschätzung der Eltern stark voneinander abweichen (z. B. von Unterforderung zu Hause berichtet wird, die im Unterricht nicht erkennbar ist).

Auf dieser Grundlage sollte dann eine *individuelle Zielbestimmung* mit der Schüler:in / dem Schüler vorgenommen werden. Ein solches Gespräch sollte stets vor Aufstellung einer Förderplans erfolgen, um die avisierten Ziele mit dem Subjekt der Förderung zu validieren. Erst dann folgt eine *Passung*, also eine Abstimmung der Förderziele zwischen den Lehrpersonen, der Schülerin / dem Schüler und gegebenenfalls den Eltern. Beide Schritte – individuelle Zielbestimmung und Passung – sind in der Praxis schwer voneinander zu trennen; dennoch ist dies modellhaft wichtig, weil die Schritte mit unterschiedlichen pädagogischen Aktivitäten verbunden sind.

Im letzten Schritt *Lernplan* wird das Ergebnis in einem individuellen Förderplan festgehalten, der für alle Beteiligten Grundlage und Orientierungsrahmen für die Kommunikation darstellt. Im Anschluss erfolgt die *Förderung*, deren Verlauf ausgewertet wird. Auf Basis der neuen Informationslage können Erfolge gefeiert und Maßnahmen angepasst werden. Damit schließt sich der Kreislauf der individuellen Diagnostik.

Damit auch die individuelle Beratung strukturiert erfolgen kann, muss sowohl für das Kollegium als auch für die Eltern transparent sein, auf welchem Weg eine solche Beratung inkl. diagnostischer Vertiefung erfolgt. Hierzu sollte möglichst schriftlich festgehalten werden,

- wie und an wen eine Anfrage gestellt werden kann (Zugang zur Beratung),
- welche diagnostischen Schritte erfolgen (z. B. Hospitation, Gespräche mit den Lehrkräften, der betreffenden Schülerin / dem betreffenden Schüler und den Eltern),

- ob standardisierte Tests schulintern oder in der Kooperation mit externen Einrichtungen durchgeführt werden können und
- wie die Auswertung der diagnostischen Erkenntnisse und die Integration in weitere pädagogische Fördermaßnahmen erfolgt (z. B. runder Tisch mit allen Beteiligten und individuelle Förderplanerstellung).

Entwicklung einer Struktur für Individualisierungsprozesse

Die Schulleitung sollte im Kollegium eine Verständigung darüber erreichen, wie sich der Bedarf an individuellen Maßnahmen auf der dritten Stufe des RTI-Modells definieren lässt und welche Schritte daraufhin folgen. Hierzu kann ein Prozess der Kommunikation und der Sammlung von Erkenntnissen und Hilfsmitteln (wie Checklisten oder Dokumentationsbögen) vereinbart werden. Es ist sinnvoll, eine Dokumentationsform zu entwickeln, die die Beobachtungen verschiedener Lehrpersonen in den Bereichen besondere Lernleistungen, intellektuelle Begabung, Selbstkompetenz und Persönlichkeitsmerkmale sowie – falls vorhanden – die Ergebnisse von Lernstanderhebungen und weitere außerunterrichtliche Informationen (z. B. Erfolge in Wettbewerben) zusammenführt. Als Vorlage hierzu kann das »Lernentwicklungsblatt für besondere Begabungen« dienen, das als Download-Material zur Verfügung gestellt wird (siehe S. 277 in diesem Band). Eine wichtige Aufgabe für die Schulleitung in diesem Bereich ist auch die Entwicklung eines Ablaufs für die individuelle Beratung (inkl. pädagogisch-psychologischer Diagnostik).

Maßnahmen, die die Schulleitung initiieren kann

- ☒ Ressourcen zur individuellen Diagnostik und Förderplanerstellung für Beratungslehrer:innen, Sozialpädagog:innen und Lehrpersonen mit Ausbildung im Bereich Begabtenförderung bereitstellen
- ☒ regelmäßige Fallberatungsrunden und Förderkonferenzen für bestimmte Schüler:innen ansetzen
- ☒ einen verbindlichen Beratungs- und Förderleitfaden für Schüler:innen mit außergewöhnlichen Leistungspotenzial und bei Verdacht auf Underachievement entwickeln

3. Schlussfolgerungen

Die Strukturierung der einzelnen Entwicklungsprozesse entlang der drei Ebenen des RTI-Modells ist hilfreich, um spezifische diagnostische Elemente im Schulkonzept zu verankern und die Kompetenzentwicklung im Kollegium schrittweise zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Die Schulleitung kann die folgenden grundlegenden Maßnahmen initiieren, die das Kollegium – basierend auf dem RTI-Modell – bei der Erarbeitung eines Konzeptes unterstützen.

- *Die Auseinandersetzung mit der Theorie fördern:* Hierzu sollten regelhaft Fortbildungen mit Grundwissen zum Thema Begabtenförderung, aber auch zu Beobachtungsverzerrungen (z. B. Hesse/Latzko 2017; Sacher 2014) angeboten werden. Unter »regelhaft« verstehen wir Fortbildungen für das Gesamtkollegium, die z. B. alle drei bis fünf Jahre stattfinden, aber auch häufigere Nachqualifizierungen für

neue Kolleg:innen in kürzeren Zeitabständen. Die Inhalte können gut im breiteren Kontext des Umgangs mit Heterogenität behandelt werden. Dabei ist es hilfreich, Synergien z. B. mit allgemeinen Beobachtungskompetenzen der Lehrkräfte anzustreben.

- *Kollegiale Lernprozesse unterstützen:* Durch gegenseitige Hospitation kann sowohl kollegiales Feedback zu einzelnen Schüler:innen als auch zur Diagnostikhandlung (z. B. Aufgabenformate im Unterricht) gegeben werden. Günstig hierfür ist die Gründung professioneller Lerngemeinschaften, die kollegiale Hospitationen und Rückmeldungen zwischen Kolleg:innen einleiten, um gemeinsam zu lernen, und dadurch die Kompetenzentwicklung im Gesamtkollegium fördern (Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006; Vock/Gronostaj 2017). Ein mögliches Verfahren zur Entwicklung von Kompetenz in der pädagogischen Diagnostik ist die »Lesson-Study-Methode« (Dudley 2014; Weigand et al. 2020), bei der die Beobachtungstätigkeit von der unterrichtenden Lehrperson getrennt wird, d. h. die hospitierende Lehrkraft beobachtet beim gemeinsam entwickelten Unterricht gezielt das Lernverhalten der Schüler:innen. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, eine psychologische oder andere Fachkraft das Schülerverhalten beobachten zu lassen.
- *Fallanalysen ermöglichen:* Die Auseinandersetzung mit realen Beispielen und Entwicklungswegen von leistungsstarken, besonders begabten und hochbegabten Schüler:innen kann die Kolleg:innen für die Bedarfe solcher Kinder und Jugendlichen sensibilisieren (Perspektivenwechsel). Auch retrospektive Berichte ehemaliger Schüler:innen erfüllen diese Zielsetzung. Diese Auseinandersetzung kann entweder im Rahmen von Fortbildungen oder in Form eines Berichts aus der schuleigenen Beratung stattfinden. Im letzteren Fall lässt sich eine Analyse der Entwicklungsbedarfe der Schule anschließen.

Die Entwicklung eines Förderkonzeptes, in dem auch Identifikationsprozesse auf allen drei Ebenen professionell verankert sind, verlangt eine langfristige Planung, die auch alle anderen Themen der Schul- und Unterrichtsentwicklung berücksichtigt. Für die Entwicklung eines solchen Konzeptes ist die *Gründung eines Teams bzw. einer Arbeitsgruppe* vorteilhaft, die sich systematisch auf diesem Feld qualifiziert, schuleigene Maßnahmen sichtet, auswertet und weiter plant und somit für eine kontinuierliche Weiterentwicklung in diesem Aufgabenbereich sorgt. An diesem Team bzw. dieser Arbeitsgruppe sollten idealerweise mindestens eine Lehrperson für ein Kernfach, eine für individuelle Förderung verantwortliche Person und ein Mitglied der Schulleitung beteiligt sein.

Zur Bilanzierung und Weiterentwicklung des diagnostischen Konzeptes

Reflexionsfragen zu Konzeptentwicklung und übergreifenden Aspekten:

- ☒ Wie stark haben sich die Kolleg:innen mit den Zielgruppen der Begabungs- und Begabtenförderung auseinandergesetzt? Wurden dabei Erkennungsmerkmale, Entwicklungsbesonderheiten und diagnostische Unterschiede zwischen den verschiedenen Zielgruppen thematisiert? Wurden die Kategorien in einer schulinternen Diskussion für die spezifische Situation vor Ort präzisiert (z. B. Klassenzusammensetzung oder Bildungsorientierung der Eltern)?
- ☒ Werden neue Kolleg:innen auf das Thema aufmerksam gemacht? Gibt es hierzu reguläre schulinterne Austauschmöglichkeiten und/oder Fortbildungsangebote, z. B. im Einbis Zweijahresrhythmus)?
- ☒ Gibt es reguläre Zeitfenster (z. B. auf Klassen- und/oder Jahrgangsebene oder in den Konferenzen), in denen ein Austausch über die Beobachtungen zu einzelnen leistungsstarken und begabten Schüler:innen möglich ist?
- ☒ Steht den Kolleg:innen ein schulinternes Merkblatt oder ein Handlungsleitfaden mit grundlegenden Informationen zur Verfügung?

Reflexionsfragen zur Förderung im regulären Unterricht (Ebene 1):

- ☒ In welcher Form wird die Einschätzung der Leistungsfähigkeit und -entwicklung in einzelnen Fächern durchgeführt?
- ☒ Werden hierfür spezifische Aufgaben verwendet (diagnostische oder Indikatoren Aufgaben)?
- ☒ Welche Konsequenzen z. B. für Unterrichtspraxis oder Auswahl der Materialien hat diese Einschätzung?

Reflexionsfragen zu Gruppenangeboten (Ebene 2):

- ☒ Gibt es schulinterne Schülerangebote, die ein vertiefendes Lernen ermöglichen?
- ☒ Wählt das Kollegium gegebenenfalls Schüler:innen für diese Angebote aus?
- ☒ Wenn ja: Aufgrund welcher Kriterien? Wie erfolgt die Verständigung dazu im Kollegium? Werden gegebenenfalls besondere Vorlagen oder Formulare genutzt?

Reflexionsfragen zur individuellen Förderung (Ebene 3):

- ☒ Gibt es an der Schule eine Fachperson, die eine individuelle Beratung in Begabungsfragen anbietet? Hat diese Person vertieftes Wissen zu Begabungsthemen inkl. Bedeutung und Interpretation von Testdiagnostik? Ist diese Person im Kollegium und in der Elternschaft bekannt?
- ☒ Ist der Zugangsweg transparent und erkennbar (z. B. über die Website der Schule)? Wie werden dabei diagnostische Fragen bearbeitet? Gibt es an der Schule oder schulextern eine Möglichkeit, Intelligenzdiagnostik durchzuführen?
- ☒ Haben sich die Lehrkräfte bereits mit dem Thema Underachievement auseinandergesetzt? Gibt es eine Verständigung darüber, welche Anlässe zu einer individuellen Unterstützung inkl. Beratung und Diagnostik führen? Gibt es hierzu erweiterte Hilfestellungen, z. B. einen Leitfaden und/oder Meldebogen an die beratenden Personen?

(Kwietniewski/Ziesenitz et al. 2017; Ziernwald et al. 2020)

Literatur

- Behrens, B. / Solzbacher, C. (2016): Grundwissen Hochbegabung in der Schule. Theorie und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz.
- Boekaerts, M. (1999): Self-regulated learning: where we are today. In: *International Journal of Educational Research* 31(6), S. 445–457. DOI: 10.1016/s0883-0355(99)00014-2.
- Bonefeld, M. / Dickhäuser, O. / Janke, S. / Praetorius, A.-K. / Dresel, M. (2017): Migrationsbedingte Disparitäten in der Notenvergabe nach dem Übergang auf das Gymnasium. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 49(1), S. 11–23. DOI: 10.1026/0049-8637/a000163.
- Buchmann, M. / Kriesi, I. (2012): Geschlechtstypische Berufswahl. Begabungszuschreibungen, Aspirationen und Institutionen. In: Becker, R. / Solga, H. (Hrsg.): *Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderhefte*, 52. Wiesbaden: Springer VS, DOI: 10.1007/978-3-658-00120-9_11.
- Dudley, P. (2014): *Lesson Study: a handbook*. <https://lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2012/03/new-handbook-revisedMay14.pdf> (Abruf am 17.5.2022).
- Fischer, C. / Westphal, U. / Fischer-Ontrup, C. (2009): Individuelle Förderung: Lernschwierigkeiten als schulische Herausforderung. *Lese-Rechtschreibschwierigkeiten – Rechenschwierigkeiten. Begabungsforschung*, Bd. 9. Münster: LIT Verlag.
- Fritzlar, T. / Käpnick, F. / Rodeck, K. (2006): *Mathe für kleine Asse. Für leistungsstarke und begabte Kinder. 5./6. Schuljahr*. Berlin: Cornelsen.
- Gagné, F. (1998): The prevalence of gifted, talented, and multitalented individuals: Estimates from peer and teacher nominations. In: Friedman, R. C. / Rogers, K. B. (Hrsg.): *Talent in context: Historical and social perspectives on giftedness*. Washington, DC: American Psychological Association, S. 101–126. DOI: 10.1037/10297-006.
- Gräsel, C. / Fußangel, K. / Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), S. 205–219.
- Greiten, S. (2016): Das Drehtürmodell in der schulischen Begabtenförderung. Studienergebnisse und Praxiseinblicke aus Nordrhein-Westfalen. Karg Heft 09. Frankfurt a.M.: Karg-Stiftung. DOI: 10.23668/psycharchives.4686.
- Hesse, I. / Latzko, B. (2017): *Diagnostik für Lehrkräfte*. 3. Auflage. Opladen: Barbara Budrich.
- Huber, C. / Grosche, M. (2012): Das Response-to-Intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63(8), S. 312–322.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 16.5.2019. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Abruf am 17.5.2022).
- Kwietniewski, J. / Cronjäger, H. / Momma, A. (2017): *Grundlagen der schulischen Begabtenförderung*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Kwietniewski, J. / Ziesenitz, A. / Momma, A. / Wegner, D. (2017): Ein schulisches Konzept zur Begabtenförderung erstellen und entwickeln. Eine Handreichung für Fachkräfte für Begabtenförderung an Stadtteilschulen und Gymnasien. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- LemaS Forschungsverbund (2020): Begriffsklärung von »Begabungs-, Begabten-, Potenzial-, und Talentförderung«. www.lemas-forschung.de/veroeffentlichungen/dokumente-der-initiative (Abruf am 17.5.2022).
- Messer, B. (2020): *Inhalte merk-würdig vermitteln. 66 Methoden, die den Merkfaktor erhöhen*. 3. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Preckel, F. / Vock, M. (2013): *Hochbegabung Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.

- Sacher, W. (2014): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe. 6., überarb. und erw. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Renzulli, J. S. / Reis, S. M. / Stednitz, U. / Rieger, G. / Rüegg, S. / Weibel, W. (2001): Das schulische Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitebildung. Aarau: Sauerländer.
- Rolff, H.-G. (2013): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz.
- Vock, M./Gronostaj, A. (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, Bd. 40.2. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Wasmann-Frahm, A. (2012): Evaluation des Enrichment-Programms für besonders begabte Schülerinnen und Schüler in Schleswig-Holstein. Gesamtauswertung von 2007 bis 2012. Kiel: Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein. <https://enrichment.schleswig-holstein.de/content/dateien/ENRICHMENT-EVALUATION-2007-2012-FIN.pdf> (Abruf am 17.5.2022).
- Webb, J. T. / Gore, J. L. / Amend, E. R. / DeVries, A. R. / Liebert-Cop, I. / Zirbes-Domke, S. / Hornung, C. (2012): Hochbegabte Kinder: Das große Handbuch für Eltern. Bern: Hans Huber.
- Weigand, G. / Fischer, C. / Käpnick, F. / Perleth, C. / Preckel, F. / Vock, M. / Wollersheim, H.-W. (2020): Leistung macht Schule. Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler. Weinheim/Basel: Beltz.
- Wulf, C. / Haberstroh, S. / Petersen, M. (2020): Forschendes Lernen. Theorie, Empirie, Praxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Ziernwald, L. / Holzberger, D. / Hillmayr, D. / Reiss, K. (2020): Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler fördern. Einblicke in Forschung und Praxis. Wissenschaft macht Schule, Bd. 1. Münster: Waxmann.

Andrea Fiebler

Konzeption und Implementierung von Enrichment-Angeboten

Wie können die Stärken aller Kinder und Jugendlichen – einschließlich der besonders begabten und hochbegabten – gefordert und gefördert werden, ohne diese dabei auszugrenzen? Diese Frage stellen sich Lehrer:innen, die ihren Schüler:innen besondere Herausforderungen und Lernerfahrungen bieten möchten, ohne sie dabei von der Klassengemeinschaft zu trennen. Eine Antwort darauf bietet das Konzept der personorientierten Begabtenförderung.

Das Konzept der Personorientierung versteht die Person des Kindes bzw. der/des Jugendlichen als Kern eines jeden Erziehungs- und Bildungsprozesses (Weigand 2021, S. 54). Die Person bildet dabei sowohl den Ausgangspunkt als auch das Ziel der Pädagogik. Das Menschenbild der Personorientierung zeichnet sich durch einen ganzheitlichen Blick auf die Person aus. Diese wird als autonom verstanden als Gestalterin des eigenen Lernens und der Persönlichkeitsbildung (Hackl 2014, S. 49 ff.). Daraus leitet sich die Verantwortungsübernahme für ihren eigenen Bildungs- und Lernprozess ab. Außerdem spielt die Aktivität der Person eine große Rolle, denn die Persönlichkeit entwickelt sich in der Interaktion mit der Umwelt. Ziel ist, dass die Person Selbstvertrauen in ihre eigenen Interessen, Fähigkeiten und Begabungen entwickelt (ebd.).

Daraus leitet sich für die personorientierte Begabtenförderung ab, eine Lernatmosphäre in der Klasse und Schule zu gestalten, in der unterschiedliche Persönlichkeiten mit ihren Stärken und Begabungen willkommen sind, in der jede Person ihren Platz hat und den Raum erhält, sich aktiv einzubringen. Eine Begabtenförderung, die die Kinder und Jugendlichen aktiv selbst (mit-)gestalten können, sollte ermöglicht werden. Dabei ist der Austausch, die Interaktion mit anderen und Gleichgesinnten ebenso wertvoll wie die kognitiven Herausforderungen und die emotionale Begleitung. Ziel ist eine gelebte offene und lernende Kultur, in deren Rahmen Fehler als wertvoll wahrgenommen werden und Lehrpersonen sowie ältere Jugendliche als lernende und persönliche Vorbilder. Um die Begabungen von Kindern und Jugendlichen zu erkennen, zu wecken und sichtbar werden zu lassen, ist neben passenden Förderangeboten eine dialogische pädagogische Diagnostik erforderlich (Müller-Oppliger 2021, S. 227 f.).

Vielfältige Möglichkeiten zur Umsetzung der personorientierten Begabtenförderung bietet das *Enrichment*. Was genau sich hinter diesem Begriff verbirgt, welche Methoden und Angebote dazu zählen und wie diese an der Schule entwickelt und implementiert werden können, wird in diesem Beitrag vorgestellt. Nach einer kurzen Begriffsklärung werden Beispiele für diese Art der Förderung skizziert (Abschnitt 1),

bevor sich der Fokus auf die Implementierung eines Drehtürmodells in der Sekundarstufe richtet (Abschnitt 2; zum Drehtürmodell als einer möglichen Förderung für den Übergang von der Kita in die Grundschule siehe den Beitrag von Kiso/Seddig auf S. 233 in diesem Band).

1. Was bedeutet der Begriff Enrichment?

Wörtlich übersetzt heißt Enrichment »Vertiefung« oder »Anreicherung« und bezeichnet in der Begabtenförderung die Vertiefung und Erweiterung von Lerninhalten. Es umfasst vielfältige Methoden, Angebote und Maßnahmen, die es Schüler:innen ermöglichen, ihr Wissen zu erweitern und sich intensiver mit einzelnen Inhalten und Themengebieten zu beschäftigen, um ihren Interessen und Spezialgebieten nachgehen und so ihre Potenziale zeigen zu können.

Enrichment kann sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Kontext stattfinden und vereint Methoden und Maßnahmen für einzelne Schüler:innen oder eine Gruppe von Schüler:innen. Bereits im Regelunterricht gibt es hierzu vielfältige Möglichkeiten, z. B. selbstgesteuertes Lernen, problemzentriertes Lernen, Projektarbeit, Compacting oder vertiefende Angebote der Differenzierung für schnell lernende und begabte Schüler:innen (Miceli/Fiebeler 2020, S. 18f.).

1.1 Das »Schoolwide Enrichment Model«

Eines der bekanntesten Modelle zum Enrichment auf der übergeordneten Ebene, das über den Regelunterricht hinausgeht, ist das *Schoolwide Enrichment Model* (SEM). Dieses stammt von Joseph S. Renzulli und Sally M. Reis (Renzulli/Reis/Stednitz 2001a und 2001b; Renzulli/Reis 2014) und wurde von Victor Müller-Oppliger (2013 und 2015) weiterentwickelt. Ziel des SEM-Modells ist es, mit verschiedensten Angeboten und Methoden für jede Schülerin und jeden Schüler die passende Förderung zu finden.

»Das SEM verbindet als Choreografie das Lernen in der sozialen Bezugsgruppe (Klasse) mit klassenübergreifenden zusätzlichen Lernangeboten (Enrichment Clusters) zur interessen- geleiteten, fähigkeitsbezogenen und leistungsdifferenzierten Förderung innerhalb einer Schule als Lernende Gemeinschaft« (Müller-Oppliger 2015, S. 47).

Dieses Modell umfasst sowohl differenzierte Lernangebote im Unterricht als auch klassen- und jahrgangsübergreifende Angebote, die über den Regelunterricht hinausgehen. Dadurch arbeiten die Schüler:innen in verschiedenen Lerngruppen zusammen, und zwar zum einen mit Gleichaltrigen in der Stammklasse, zum anderen mit Gleichgesinnten, die ihre Interessen und Fähigkeiten teilen, aber nicht immer in der eigenen Klasse zu finden sind. Diese schulische Förderung kann durch außerschulische Angebote er-

gänzt werden, wobei die Schüler:innen die Möglichkeit erhalten, ihren Wissens- und Erfahrungsschatz auch wieder in die Schule zurückzuführen.

Im Zentrum des SEM steht das Kind bzw. die/der Jugendliche mit seinen Begabungen, Interessen und Fähigkeiten. Das Ziel ist es, ihm eine Schulbildung zu ermöglichen, die seine Persönlichkeits- und Begabungsentwicklung fördert, begleitet und unterstützt und damit die oben beschriebenen Kriterien einer personorientierten Begabtenförderung erfüllt. Dabei ist es wesentlich, dass die Schüler:innen partizipieren und in die Förderung einbezogen werden, indem gemeinsam passende Angebote gestaltet und entwickelt werden.

»[...] denn nicht die unterschiedlichen didaktischen Settings alleine sind ausschlaggebend, sondern vor allem das Erleben der Kinder und Jugendlichen, ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten, ihre Einschätzung der Lernsituation und ihre persönlichen Charakteristiken, in welchen Situationen sie fähig sind, vorhandene Potenziale in (Hoch-) Leistung umzusetzen« (Müller-Oppliger 2015, S. 46).

Das SEM lässt sich in drei Phasen unterteilen:

- Die erste Phase (Lernangebote vom *Typ I*) ist als »bedeutsame Begegnung« konzipiert. Hier werden Anlässe und Impulse für leistungsstarke und besonders begabte Schüler:innen geboten, damit sie ihre Interessen kennenlernen, neu entdecken oder ausbilden können. Ziel ist es, die Neugier der Kinder und Jugendlichen zu wecken und sie für neue Themenbereiche und Interessensgebiete zu begeistern. Dies kann z. B. in sogenannten Enrichment-Gruppen geschehen, in denen verschiedene Projekte bearbeitet werden und außerschulische Expert:innen ihre Berufe oder Lehrpersonen ihre Interessen, Hobbys und besondere Freizeitaktivitäten vorstellen. Dabei sind nicht nur das Fachwissen und die Expertise bedeutsam, die sie in diesen Gebieten erworben haben, sondern auch die Leidenschaft und Authentizität, mit der sie ihrer Aktivität nachgehen.
- Das Ziel der nächsten Phase (Lernangebote vom *Typ II*) ist der Aufbau von Grundfertigkeiten zum entdeckenden und forschenden Lernen. Die Kinder und Jugendlichen erwerben das nötige Wissen, um selbst forschen zu können, und entwickeln bei der Bearbeitung anspruchsvoller Aufgaben und Problemstellungen eine eigene Forschungshaltung. Diese umfasst neben medialen und Kommunikationskompetenzen auch die Fähigkeit zur Anwendung fortgeschrittener Forschungsmethoden.
- Die letzte Phase (Lernangebote vom *Typ III*) ist die Entwicklung und Durchführung individueller Projekte und Forschungsvorhaben. Die Kinder und Jugendlichen suchen sich echte Fragestellungen und Themen, die sie interessieren und mit denen sie sich vertiefend auseinandersetzen möchten (Müller-Oppliger 2013, S. 7 ff.; Müller-Oppliger 2015, S. 45 ff.).

Das SEM kann in seiner Dreistufigkeit als Vorlage genutzt werden, die jede Schule individuell gestalten und anpassen kann. Im Folgenden werden verschiedene Enrichment-

Angebote erläutert, die Bestandteil des SEM sein können. In Abschnitt 2 werden dann am Beispiel des Drehtürmodells konkrete Umsetzungsideen und organisatorische Aspekte beschrieben, die es zu beachten gilt. Diese Hinweise lassen sich auf die Gestaltung des SEM insgesamt übertragen.

1.2 Enrichment-Angebote

Drehtürmodell

Beim Drehtürmodell verlassen einzelne Schüler:innen für eine bestimmte Zeit den Regelunterricht und nehmen an einer alternativen Förderung teil (Müller-Oppliger 2015, S. 45 f.; Renzulli 2001, S. 57 ff.). Diese Förderung kann unterschiedlich gestaltet sein:

- *Als Umsetzung des SEM* – die Schüler:innen treffen sich in klassen- oder jahrgangsübergreifenden Gruppen, um das Forschen zu erlernen und im Anschluss selbstständig Projekte zu erarbeiten.
- *Als regelmäßiges betreutes Angebot* – kursähnlich zu bestimmten Themen in bestimmten Fächern, z. B. als Knobeltkurs in Mathematik, Forscherkurs in den Naturwissenschaften, Architekturkurs, kreatives Schreiben, Philosophieren mit Kindern oder vertiefendes Angebot in den sprachlichen Fächern.
- *Als Differenzierungsangebot im Regelunterricht* – Bearbeitung vertiefender und ergänzender Aufgabenstellungen.
- *Als Freistellung* mit der Möglichkeit zu Projektarbeit oder differenzierten Aufgabenstellungen. Dabei können die Themen vorgegeben oder von den Schüler:innen selbst gewählt werden.

All diese Angebote können sowohl jahrangsspezifisch als auch jahrangübergreifend stattfinden. Gerade jahrangübergreifende Maßnahmen führen häufig zu hoher Motivation und unterstützen die Entfaltung von Stärken und Begabungen. Die positive Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung ist hier größer als bei jahrangsspezifischen Angeboten.

Neben der Form lässt sich auch der zeitliche Umfang von Drehtürangeboten flexibel anpassen: Von einem Angebot an zwei Schulstunden pro Woche bis hin zu ganzen oder sogar mehreren Tagen pro Woche ist alles möglich. Wichtig ist, dass das Angebot zur Schülerin bzw. dem Schüler, zur Schule und den Lehrpersonen passt. Dementsprechend unterschiedlich wird das Drehtürmodell an verschiedenen Schulen eingesetzt. Grundsätzlich gilt, dass die Angebote konstant und idealerweise mindestens ein Schuljahr lang regelmäßig stattfinden sollten, um einen positiven Effekt zu erzielen.

Begleitet und durchgeführt werden solche Maßnahmen von Lehrpersonen, älteren Schüler:innen, außerschulischen Expert:innen oder Eltern. Dabei ist es besonders gewinnbringend, wenn diese ihre eigenen Interessen, Stärken und Begabungen in die Gestaltung eines Drehtürangebots einbringen und den Kindern und Jugendlichen so ihre Begeisterung für ein Themengebiet zeigen.

Mentoring

Das Mentoring als Methode der Begabtenförderung spielt in der personorientierten Begabtenförderung ebenfalls eine bedeutsame Rolle. Es kann auch Teil des SEM sein oder unabhängig davon an einer Schule etabliert werden. Beim Mentoring werden Kinder und Jugendliche von Fachpersonen begleitet,

»[die] sich sowohl durch Expertise in einem Fachbereich auszeichnen als auch ihre Aufgabe in einer ganzheitlichen Beratung und Begleitung ihrer Mentees verstehen« (Müller-Oppliger 2015, S. 48).

Als Mentor:innen eignen sich Personen innerhalb oder außerhalb des Schulbetriebs. Sie sollten sich

»durch eine hohe Fachexpertise, persönliche Faszination für die Sache und eine Persönlichkeit auszeichnen, die gerne mit begabten Kindern und Jugendlichen über Sinn- und Wertefragen in den Austausch tritt und sie in ihrem persönlichen Lernprozess begleiten und beraten möchte« (Miceli/Fiebeler 2020, S. 24).

Dies können auch Schüler:innen der Oberstufe sein, die Mentor:innen für jüngere Schüler:innen sein möchten und diese beispielsweise bei einer Projektarbeit begleiten. Auch im Rahmen des SEM übernehmen Mentor:innen eine wichtige Funktion. Oft sind sie diejenigen, die die Begeisterung und Leidenschaft der Schüler:innen für ein Thema wecken, sie über ihre Schulbiografie hinweg begleiten und sich als Gegenüber anbieten, mit dem die Schüler:innen ihre Werte- und Zukunftsvorstellungen diskutieren und formen können (Müller-Oppliger 2015, S. 48 f.).

Wettbewerbe

Ein weiteres Element des Enrichments sind Wettbewerbe, an denen Schüler:innen individuell, in Kleingruppen – beispielsweise im Rahmen eines Drehtürmodells – oder sogar mit der ganzen Klasse teilnehmen können. Auch Wettbewerbe können Teil eines SEM sein und verfolgen das Ziel,

»Schülerinnen und Schüler zu einem größeren Engagement in ihren persönlichen Interessen- und Begabungsgebieten anzuregen und sowohl Kreativität und Leistungsbereitschaft als auch Problembewusstsein und Problemlösefähigkeiten zu fördern« (Preckel/Vock 2013, S. 168).

Juniorstudium

Für ältere Schüler:innen ist das Juniorstudium eine Möglichkeit, Enrichment mit Akzeleration (Beschleunigung der Schullaufbahn) zu verbinden, indem sie während ihrer Schulzeit über einen gewissen Zeitraum hinweg Seminare an einer Universität besuchen. Mittlerweile gibt es eine Vielzahl von Studiengängen, die dies ermöglichen und Schüler:innen teilweise auch schon die Anerkennung ihrer Leistungen für ein späteres Studium anbieten.

2. Wie lässt sich Enrichment an der eigenen Schule implementieren?

Bei der Konzeption von Enrichment-Angeboten stellt sich zunächst die Frage, wie sich diese Methoden auf die eigene Schule übertragen lassen. Während meiner Praxiszeit als Beraterin mehrerer Schulen in Norddeutschland und Expertenmitglied einer Projektgruppe an einem Hamburger Gymnasium konnte ich die Einführung von Drehtürmodellen in unterschiedlicher Form begleiten und Erfahrungen bei der Umsetzung sammeln. Aus dieser Erfahrung stammen die folgenden Strategien und Tipps zur Vorgehensweise.

Damit die Konzeption auf nachhaltigen Füßen steht und Wurzeln schlagen kann, ist es wichtig, mit kleinen Schritten und denjenigen Kolleg:innen zu beginnen, die sich für die Arbeit mit begabten Schüler:innen begeistern lassen, vor allem aber mit den begabten Schüler:innen selbst. Denn nichts wäre demotivierender, als wenn einzelne Personen – Lehrperson, Schulleitung oder Koordinator:in – ein wohlgemeintes, perfekt ausgearbeitetes Konzept z. B. zu einem naturwissenschaftlichen Drehtürmodell ausarbeiten und dann auf skeptische Kolleg:innen stoßen – oder aber auf Schüler:innen, die sich in den Naturwissenschaften bereits gut angesprochen fühlen, aber eine Herausforderung in den Sprachen oder Gesellschaftswissenschaften vermissen. Dann wird auch ein gut gemeintes Angebot eher abgelehnt und überspitzt formuliert zum »Schubladenhüter«.

Um dies zu verhindern, werden im Folgenden mögliche geeignete Schritte vorgestellt, um ein Drehtürmodell erfolgreich zu implementieren. Die Reihenfolge der Schritte kann individuell angepasst werden; wichtig ist dabei, dass das Vorgehen sowohl zu den beteiligten Personen als auch zur Schulkultur passt. Die beschriebenen Schritte lassen sich auch auf die Einrichtung anderer Angebote der Begabtenförderung übertragen.

1. Schritt: Bestandsaufnahme

Der erste Schritt sollte sein, eine kleine (!) Projektgruppe zu gründen – mit Vertreter:innen aus allen Bereichen, Lehrpersonen, Schüler:innen und einem Mitglied der Schulleitung, damit alle Perspektiven »mit im Boot« sind. Die Arbeit dieser Gruppe hat zum Ziel, ein Bewusstsein für die Bedeutung der Begabtenförderung zu schaffen und die Konzeptentwicklung, Implementierung und zukünftige Weiterentwicklung auf mehrere Schultern zu verteilen.

Zunächst sollte der Blick darauf gerichtet werden, was es an der Schule schon alles gibt. Dabei können folgende Leitfragen zur Bestandsaufnahme hilfreich sein:

- Welche Methoden der Begabtenförderung werden bereits angeboten?
- Wie werden sie von den Schüler:innen genutzt?
- In welchen Bereichen (Naturwissenschaften, Sprachen, Gesellschaftswissenschaften, Künste, Sport) sind wir gut aufgestellt? Wo sehen wir Bedarf?

- Welche weiteren Lehrpersonen interessieren sich für Begabtenförderung und haben möglicherweise schon Angebote für ihre Schüler:innen, ohne dass dies allen bekannt ist?
- In welchen Jahrgängen gibt es bereits Angebote der Begabtenförderung, in welchen fehlen sie?

Es gibt unterschiedliche Wege, um zu einer Einschätzung der aktuell praktizierten Begabtenförderung zu kommen: Innerhalb der Projektgruppe kann ein Austausch zu unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen stattfinden, anschließend befragen die Mitglieder weitere Einzelpersonen. Oder es wird eine Umfrage unter Schüler:innen und Lehrpersonen durchgeführt, um aus erster Hand zu erfahren, wie sich die aktuelle Situation darstellt.

2. Schritt: Bedarf und Möglichkeiten identifizieren

Im nächsten Schritt gilt es, aus den Ergebnissen der Einschätzung bzw. Umfrage Erkenntnisse für die Weiterentwicklung abzuleiten. Dabei sind folgende Fragen und Aspekte wesentlich:

- Wo liegt aktuell der größte Bedarf an weiteren Angeboten, z. B. an einem Drehtürmodell?
 - Wo besteht inhaltlich-thematischer Bedarf?
 - In welchem Jahrgang sollte gestartet werden?
- Welche Kolleg:innen sind an Begabtenförderung interessiert und möchten ihre eigene Begabungen, besonderen Interessen und Fähigkeiten im Rahmen eines Drehtürmodells anbieten?
- Welches Ziel soll das Drehtürmodell erfüllen? Soll es sich an einzelne Jahrgänge oder an eine jahrgangsübergreifende Gruppe von Schüler:innen richten?
- Welches Format soll das Drehtürmodell haben?
 - Ein wöchentliches Angebot oder mehrmals pro Woche?
 - Ein Kurs mit vorgegebenem Thema oder eine »Forscherstunde«, in der die Schüler:innen an selbst gewählten Projekten arbeiten?
 - Eventuell als SEM-Basisangebot, bei dem verschiedene Themen zum Hineinschnuppern und Kennenlernen vorgestellt werden?

3. Schritt: Organisation des Drehtürmodells

Die Implementierung des Drehtürmodells sollte möglichst unkompliziert und nicht zu aufwendig erfolgen. Folgende Fragen und Aspekte gilt es im Vorfeld zu beachten und zu lösen:

Hinweis für die Schulleitung

In der Einführungsphase eines Drehtürmodells (oder eines anderen Enrichment-Angebots) ist es hilfreich, wenn möglichst schnell Erfolge sichtbar werden. Daher sollten Sie der Projektgruppe und/oder den zuständigen Lehrpersonen zur Seite stehen, insbesondere durch folgenden Punkte:

- ☒ sichtbare Unterstützung vor dem Kollegium
- ☒ eine klare, positive Haltung gegenüber der Begabtenförderung allgemein und dem Vorhaben im Besonderen
- ☒ Rückhalt für die Kolleg:innen und die Schüler:innen im Falle von Herausforderungen oder prinzipieller Ablehnung
- ☒ Ressourcen und Materialbeschaffung, insbesondere Verfügbarkeit eines Raumes und Sicherung der dort lagernden Materialien und Ergebnisse der Schüler:innen
- ☒ Entlastung und Anerkennung für die beteiligten Lehrpersonen
- ☒ Anerkennung von Leistungen, Ideen und Anstrengungen der Schüler:innen

Hinweise zur Durchführung des Drehtürmodells

- ☒ Teilnehmende Schüler:innen sollten die verpassten Aufgaben nicht vollständig nacharbeiten müssen – es sei denn, sie verlassen den Unterricht aus organisatorischen Gründen in einem Fach, in dem sie (noch) nicht so leistungsstark sind. In diesem Fall sollten sie eigentlich in dem betreffenden Fach gefordert werden und deshalb die verpassten Aufgaben nacharbeiten.

Catalina besucht die 7. Klasse. Im mathematischen Bereich ist sie besonders begabt und ihren Mitschüler:innen weit voraus. Daher nimmt sie an einem Drehtürmodell teil, das dienstags in der vierten und fünften Stunde angeboten wird: Matherätsel und Knobeln mit Gleichgesinnten, durchgeführt von einem Oberstufenschüler. In der fünften Stunde verpasst sie ihren eigenen Matheunterricht, aber in der vierten Stunde Französisch. Da Catalina Französisch selbst als herausfordernd einschätzt, arbeitet sie die verpassten Inhalte in ihrer Matheunterrichtszeit nach und nutzt diese zum Üben.

- ☒ Bei Tests oder Klassenarbeiten sind die Schüler:innen anwesend.

Alternativ können Ersatzleistungen zwischen Schüler:innen und Lehrpersonen vereinbart werden, die beispielsweise in einem Lernvertrag festgehalten werden können.

- ☒ Möchten Schüler:innen, die bisher nicht zur Zielgruppe zählen, am Drehtürmodell teilnehmen, ist es ratsam, dass sie erst einmal »schnuppern« oder auf Probe teilnehmen.
- ☒ Damit die Schüler:innen wichtige Informationen und Materialien aus dem Regelunterricht erhalten, die während ihrer Abwesenheit ausgegeben wurden, ist es sinnvoll, eine Organisationshilfe einrichten – z. B. eine Ablage, in der alle Unterlagen und wichtige Informationen gesammelt werden.
- ☒ Den Schlüssel für den Drehtürraum im Sekretariat deponieren, damit die Schüler:innen personenunabhängig Zugriff darauf haben.
- ☒ Es sollten kurze, aber klare Regeln für die Nutzung des Raumes aufgestellt und eine Liste ausgehängt werden, in der sich die Schüler:innen eintragen, damit nachvollziehbar ist, wer den Raum wann genutzt hat.
- ☒ Für die Strukturierung der eigenen Arbeit und die Begleitung durch Lehrkräfte oder andere Personen ist es hilfreich, wenn die Schüler:innen ein Portfolio oder Lerntagebuch führen.

Zunächst sollte sich das Drehtürmodell am Stundenplan orientieren und nicht umgekehrt: In welchen Zeitfenstern haben die Kolleg:innen, die die Durchführung ermöglichen wollen, noch freie Kapazitäten? Wie können die Angebote deputiert und im Stundenplan verankert werden?

- Grundsätzlich sollten sich die Angebote nach folgenden Kriterien richten:
 - Das Drehtürmodell wird parallel zum Unterricht der Schüler:innen angeboten und nicht zusätzlich.
 - Idealerweise sollten keine ganzen Doppelstunden eines Faches ausfallen, das nur zweistündig unterrichtet wird.
- Wird das Angebot nur von Lehrpersonen durchgeführt? Möglicherweise hat die Umfrage ergeben, dass sich auch manche ältere Schüler:innen oder Eltern vorstellen können, ein Angebot für jüngere Schüler:innen durchzuführen.
- Wo sollen die Drehtürangebote stattfinden? Gibt es einen Raum, der dafür aktiviert werden kann oder in bestimmten Zeiträumen nicht genutzt wird?

4. Schritt: Auswahl der teilnehmenden Schüler:innen

Nachdem Zeitfenster, Thema, Anzahl und Organisationsform des Drehtürmodells geplant ist, stellt sich die Frage, welche Schüler:innen an der Maßnahme teilnehmen:

- Diejenigen, die im Regelunterricht sichtbar unterfordert sind, oder diejenigen Schüler:innen, deren Unterforderung in negativen Verhaltensweisen zum Ausdruck kommt, weil sie sich im Unterricht nicht wohlfühlen?
- Diejenigen, bei denen die Kolleg:innen von einer besonderen Begabung oder Hochbegabung ausgehen oder davon wissen, oder die Underachiever, also diejenigen Schüler:innen, die ihr Potenzial aktuell nicht zeigen können?

Kriterien für die Teilnahme an fachspezifischen angeleiteten Drehtürangeboten

- ☒ selbstständige Verarbeitung von Informationen und deren Verknüpfung mit vorhandenem Wissen
- ☒ abstraktes Vorstellungsvermögen und analytisches Denken
- ☒ Originalität bei der eigenständigen Entwicklung von ungewöhnlichen Ideen oder Lösungswegen
- ☒ Sprachgefühl und Wortgewandtheit
- ☒ hohe Leistungsbereitschaft bei hohen Anforderungen
- ☒ Begeisterung und Leidenschaft für ein oder mehrere Themen/Fachgebiete
- ☒ Forscherdrang und hohe Motivation
- ☒ strategische Arbeitsweise

Zusätzliche Kriterien für die Teilnahme an selbstständigen Arbeitsphasen ohne Aufsicht

- ☒ Bedarf an weiterführenden vertiefenden Aufgabenstellungen
- ☒ Zuverlässigkeit und Verantwortungsgefühl
- ☒ selbstständige und strategische Arbeitsweise

Idealerweise bietet das Drehtürmodell später allen Schüler:innen einen Ort, an dem sie ihre Begabungen und Stärken entfalten können. Zu Beginn kann es hilfreich sein – gerade wenn es im Kollegium auch Skeptiker:innen gibt und kritische Stimmen zu hören sind –, mit Schüler:innen zu beginnen, die sichtbar begabt, unterfordert *und* zuverlässig sind. Wenn Sinn und Nutzen des Drehtürmodells rasch erkennbar ist, lassen sich Kritiker:innen leichter von der Notwendigkeit überzeugen. Im Idealfall kennt die durchführende Lehrperson die teilnehmenden Schüler:innen bereits oder hat schon Positives über sie gehört. Wenn das Angebot gut angelaufen ist, sollte der nächste Schritt sein, so schnell wie möglich einzelne Schüler:innen zu integrieren, die im Regelunterricht (negativ) auffallen oder geringe Leistungen zeigen, weil sie unterfordert sind.

5. Schritt: Anerkennung besonderer Leistungen

Nach der Einführung des Drehtürmodells sollte der Fokus auf die Anerkennungskultur gerichtet werden. Grundsätzlich gilt, dass eine Begabtenförderung nur dann erfolgreich sein kann, wenn an der Schule eine positive Anerkennungskultur existiert, wenn die Stärken und Fähigkeiten aller – also von Schüler:innen *und* Lehrpersonen – gesehen und wertgeschätzt werden. Nur dann kann auch ein Drehtürmodell positiv wahrgenommen und aktiv genutzt werden. Daher stellt sich die Frage, wie die Leistungen, Ergebnisse und Produkte gewürdigt werden können, die während der Arbeit in einer Fördermaßnahme entstehen. Dazu eignen sich:

- verschiedene Formen von Präsentationen, z. B. Vorträge, Konzerte oder Ausstellungen von Ergebnissen, Werken und Erfolgen – entweder innerhalb der Klasse oder für die ganze Schulgemeinschaft
- »Talent-Tage«
- Feedback durch Lehrpersonen, Mitschüler:innen oder Eltern
- Hinweise im Zeugnis

Auch wenn die Präsentation der Ergebnisse erst nach Einführung eines Drehtürmodells erfolgen kann, ist es wichtig, die Art und Weise der Würdigung und Präsentation von Beginn an mitzuplanen.

Akzeptanz im Kollegium

Unabdingbar für ein erfolgreiches Drehtürmodell ist die Akzeptanz im Kollegium, damit die Schüler:innen den Unterricht der Kolleg:innen zugunsten der Förderung verlassen dürfen. Falls es zu Konflikten mit einzelnen Lehrpersonen kommt, benötigen die teilnehmenden Schüler:innen eine Anlaufstelle. In diesem Fall ist es für die Schüler:innen wichtig, in Gesprächen zu erfahren, dass ihnen Vertrauen geschenkt und sie von anderen Lehrpersonen unterstützt werden. Sie müssen wissen, dass sie den Unterricht wirklich verlassen dürfen und dies bei den anderen Lehrer:innen nicht auf Ablehnung stößt.

Hinweis für die Schulleitung

Gerade im Hinblick auf die Entwicklung einer Anerkennungskultur und positiven Lernatmosphäre an Ihrer Schule haben Sie als Schulleitung einen besonderen Einfluss. Auch wenn es selbstverständlich erscheint, dass gute Leistungen und Begabungen erwünscht sind, spiegelt die Atmosphäre an einer Schule dies oft nicht wider, weil besondere Leistungen und Begabungen innerhalb der Schülerschaft häufig eher negativ gesehen werden. Nehmen Sie sich daher Zeit zur Reflexion – auch mit anderen Mitgliedern der Schulleitung oder des Kollegiums – und tauschen Sie sich zu folgenden Fragestellungen aus:

- ☒ Wie werden Begabungen und Erfolge sichtbar? Woran merkt ein Besucher/eine Besucherin, dass sie uns wichtig sind?
- ☒ Wie sprechen Sie als Schulleitung, Lehrperson oder Schüler:in über Ihre eigenen Stärken und Begabungen?
- ☒ Wann und in welchen Bereichen haben Lehrpersonen die strukturell verankerte Möglichkeit, ihre eigenen Begabungen und Stärken einzubringen?
- ☒ Welches Begabungs- und Leistungsverständnis leben Sie an Ihrer Schule?
- ☒ Wie gehen Sie als Schulleitung, wie gehen die Lehrpersonen mit (eigenen) Fehlern und Lernprozessen um?
- ☒ Wie zeigen Schüler:innen ihre Begabungen und Stärken an der Schule?
- ☒ Was wünschen sich die Schüler:innen von Ihnen?

6. Schritt: Informationsweitergabe

Nimmt das Drehtürmodell Gestalt an, sollte überlegt werden, wie und wann diese neue Form der Förderung bekannt gemacht wird. Je nach Stimmung und Tradition im Kollegium kann eine transparente Information an alle sinnvoll sein oder aber eine Information im kleineren Kreis bevorzugt werden. Dann werden zunächst nur diejenigen Kolleg:innen informiert, deren Schüler:innen am Drehtürmodell teilnehmen, so dass die Information informell weitergegeben und sich langsam ausbreiten kann.

Es ist sehr empfehlenswert, im Lehrerzimmer oder auf Konferenzen gezielt von positiven Beispielen und Erfahrungen im Alltag zu berichten, um kritischen Kolleg:innen die Skepsis zu nehmen. Langfristig kann es hilfreich sein, einen Flyer zur Begabtenförderung an der Schule zu erstellen, in dem alle Angebote aufgeführt sind.

3. Fazit

Die Entwicklung einer personorientierten Begabtenförderung an der Schule ist ein Prozess, der nicht von heute auf morgen und schon gar nicht von Einzelnen oder wenigen zu stemmen ist. Allerdings ist der erste Schritt der wichtigste. Gemeinsam im Team und unter Einbezug der Schüler:innen ist es in relativ kurzer Zeit möglich, beispielsweise ein Drehtürmodell an der Schule zu eröffnen. Ist dieser Grundstein erst einmal gelegt, entwickelt sich die Begabtenförderung wie von selbst stetig weiter, sofern die Bereitschaft dazu an der Schule vorhanden und eine Öffnung erwünscht ist.

Dann fällt es auch den Schüler:innen leichter, untereinander und mit den Lehrpersonen über ihre Stärken und Begabungen zu sprechen; sie werden aktiver und gestalten auch selbst mit. Der Start muss jedoch vonseiten der »Erwachsenen« erfolgen, die den Schüler:innen Verantwortung zutrauen, sie ernst nehmen und so mit ins Boot der Begabtenförderung zu holen.

Literatur

- Hackl, Armin (2014): Personorientierte Schulkultur, in: Weigand, Gabriele / Hackl, Armin / Müller-Oppliger, Victor / Schmid, Günter: Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis, Weinheim/Basel: Beltz, S. 47–57.
- Miceli, Nicole / Fiebler, Andrea (2020): Schulische Begabtenförderung – Potenziale erkennen und fördern, Stuttgart: Raabe.
- Müller-Oppliger, Victor (2013): Didaktik der Begabungsförderung, in: Hoyer, Timo / Müller-Oppliger, Victor / Weigand, Gabriele (Hrsg.): Begabung, Darmstadt: WBG, S. 101–117.
- Müller-Oppliger, Victor (2015): Das »Schoolwide Enrichment Model« (SEM) als Choreografie inklusiver Begabtenförderung, in: Solzbacher, Claudia / Weigand, Gabriele / Schreiber, Petra (Hrsg.): Begabungsförderung kontrovers. Konzepte im Spiegel der Inklusion, Weinheim/Basel: Beltz, S. 38–59.
- Müller-Oppliger, Salomé (2021): Pädagogische Diagnostik – Potenzialerschaffung und Förderdiagnostik, in: Müller-Oppliger, Victor / Weigand, Gabriele (Hrsg.): Handbuch Begabung, Weinheim/Basel: Beltz, S. 224–238.
- Preckel, Franzis / Vock, Miriam (2013): Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten, Göttingen: Hogrefe.
- Renzulli, Joseph S. / Reis, Sally M. (2014): The Schoolwide Enrichment Model. A How-to Guide for Talent Development, 3. Auflage, Waco/TX: Prufrock Press.
- Renzulli, Joseph S. / Reis, Sally M. / Stednitz, Ulrike (2001a): Begleitband zum Schulischen Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitenbildung, Aarau: Sauerländer.
- Renzulli, Joseph S. / Reis, Sally M. / Stednitz, Ulrike (2001b): Das Schulische Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitenbildung, Aarau: Sauerländer.
- Weigand, Gabriele (2021): Begabung, Bildung und Person. Entwicklung einer pädagogischen Begabungstheorie im Dialog mit der schulischen Praxis, in: Müller-Oppliger, Victor / Weigand, Gabriele (Hrsg.): Handbuch Begabung, Weinheim/Basel: Beltz, S. 46–64.

Nicole Miceli

Individuelle Lehr-Lern-Arrangements und individuelle Leistungsbewertung

Ein begabungsförderlicher Schulentwicklungsprozess setzt neben der Organisations- und Personalentwicklung auch die Veränderung des Unterrichts voraus. Damit die Förderung von Begabungen im Unterricht gelingen kann, müssen Lern- und Lehrarrangements noch stärker als bisher individualisiert werden. Neben einer didaktischen und methodischen Umgestaltung des Unterrichts können dabei auch Angebote der Akzeleration und Maßnahmen des Enrichments integriert werden. Voraussetzung hierfür ist ein ressourcenorientierter Blick auf die jeweiligen Begabungsprofile der einzelnen Schüler:innen und die Anerkennung ihrer individuellen Persönlichkeit. Damit ist das Ziel der Begabungsförderung, Kinder und Jugendliche darin zu unterstützen, sich ihrer Begabungen bewusst zu werden und diese in ihr Selbstkonzept zu integrieren, und sie in die Lage zu versetzen, stetig mehr Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen (Miceli/Fiebler 2020, S. 16).

Im Folgenden wird am Beispiel des selbstgesteuerten Lernens eine Möglichkeit der Begabungsförderung im individualisierten Unterricht aufgezeigt (Abschnitt 1). Abschnitt 2 beleuchtet die veränderte Rolle der Lehrkraft und gibt Hinweise für einen entsprechenden Unterrichtsentwicklungsprozess. Daran anknüpfend nimmt Abschnitt 3 die Thematik der individuellen Leistungsbewertung in den Blick und stellt Überlegungen vor, wie diese im Kontext eines begabungsförderlichen Schulentwicklungsprozesses implementiert werden kann.

1. Individualisierung des Unterrichts und selbstgesteuertes Lernen

Die Förderung von Begabungen im Unterricht bedeutet vor allem einen Paradigmenwechsel vom Grundsatz, dass alle Schüler:innen zur gleichen Zeit mit den gleichen Mitteln das Gleiche lernen müssen, hin zu einer Individualisierung der Lehr-Lern-Arrangements (Bräu 2005, S. 133; Bräu 2007, S. 173; Müller-Oppliger 2021a, S. 376). Damit wird den Kindern und Jugendlichen die Gelegenheit gegeben, unterschiedliche Aufgaben entsprechend ihren individuellen Lernausgangslagen, Interessen und Neigungen zu bearbeiten. Dies kann manchmal auch mit unterschiedlichen Lernzielen und divergierenden Lernwegen verbunden sein (Bräu 2007, S. 173).

Die theoretische Basis hierfür bilden konstruktivistische Lerntheorien, die davon ausgehen, dass Lernen nicht passiv durch die Vermittlung von Wissen, sondern aufgrund einer aktiven Auseinandersetzung des/der Lernenden mit dem Lerngegenstand erfolgt. Das jeweilige Vorwissen und die Erfahrungen und Einstellungen der

Schüler:innen bilden die Grundlage für die aktive Verarbeitung von neuem Wissen. Dieses wird mit dem vorhandenen Vorwissen abgeglichen und verknüpft, wodurch idealerweise ein Wissenszuwachs erzielt wird. Daher konstatiert Bräu (2007, S. 174): »Jegliches Lernen ist individuell.«

Unterrichtsarrangements, die diesem Grundsatz folgen, stellen das individuelle Lernen in den Vordergrund, wobei die Methoden und Dimensionen der Differenzierung unterschiedlich gestaltet sein können. Didaktisch bieten sich beispielsweise die Arbeit mit herausfordernden Lernaufgaben, das problemorientierte Lernen, das selbstständige und selbstgesteuerte Lernen oder auch eine Kombination verschiedener didaktischer Maßnahmen an (Bräu 2005; Bräu 2007; Bräu 2008). Im Folgenden soll exemplarisch das selbstgesteuerte Lernen im Kontext der Begabungs- und Begabtenförderung betrachtet werden.

Beim selbstgesteuerten Lernen übernehmen die Schüler:innen in hohem Maße die Verantwortung für das eigene Lernen. Neben der Frage, wie sie ihren Lernprozess organisieren, entscheiden sie auch darüber, zu welchem Zeitpunkt sie sich mit welchen Inhalten beschäftigen, welche Inhalte sie vertiefen und welchen Lernweg sie nutzen wollen (Miceli/Stiller 2021, S. 41). Solches Lernen fasst Müller-Oppliger im Kontext der Begabungs- und Begabtenförderung unter dem Konzept der »adaptiven Lernarchitekturen« zusammen (Müller-Oppliger 2021a, S. 374). Hierunter wird

»ein didaktisches Setting verstanden, in dem Schüler/innen in Themenstellungen, die entweder durch den Lehrplan festgelegt oder offen sind, weitgehend in eigener Verantwortung, eigenem Tempo und den eigenen Fähigkeiten entsprechender Vertiefung selbstgesteuert lernen« (Müller-Oppliger 2021a, S. 377).

Das Lernen in solchen unterrichtlichen Settings geht damit weit über eine rein funktionale Selbstständigkeit und das Lernen von Methoden hinaus. Ähnlich wie Bräu (2008, S. 180) sieht auch Müller-Oppliger (2021a, S. 379) die Persönlichkeitsentwicklung als wichtige Komponente des selbstgesteuerten Lernens. Aufgaben, die Problemlösung und Transferleistung erfordern, unterstützen die Persönlichkeitsentwicklung, weil hier vor allem »produktive Aspekte von Selbstständigkeit« (Bräu 2007, S. 175) gefördert werden. Hierzu gehören neben kritischem Denken und dem Verfolgen eigener Interessen auch der Eigen-Sinn der Schüler:innen (Bräu 2007, S. 175; Müller-Oppliger 2011, S. 62).

2. Die Rolle der Lehrkraft

Bräu zeigt auch die besondere Rolle auf, die der Lehrkraft im Kontext des selbstständigen Lernens zukommt und mit verschiedenen Aufgaben einhergeht: Diagnose und Bereitstellung entsprechender Lernangebote, Betreuung und Beratung der Schüler:innen in ihrem Lernprozess, Leistungsbewertung und Rückmeldung (Bräu 2007,

S. 178f.). Im Folgenden sollen diese Aufgaben im Hinblick auf die Begabungsförderung genauer in den Blick genommen werden.

Aufgabe der pädagogischen Diagnostik ist, dass die Lehrkraft die individuellen Lernausgangslagen der Schüler:innen analysiert. Hierbei werden neben Lernschwierigkeiten auch besondere Begabungen und individuelle Herangehensweisen sichtbar, die anschließend in die individuelle Zusammenstellung der Lernangebote und Aufgaben einbezogen werden. Diese können unterschiedliche Differenzierungsgrade aufweisen, divergierende kognitive Niveaus und Interessen ansprechen sowie verschiedene Lernwege und Arten der Ergebnispräsentation vorsehen (Bräu 2007, S. 178). Die Schüler:innen können – je nach ihren individuellen Möglichkeiten – verstärkt in die Entwicklung und Verantwortungsübernahme des eigenen Lernprozesses einbezogen werden. Damit wird Begabungsförderung auf natürliche Weise Teil eines individualisierenden Unterrichts (Bräu 2007, S. 173).

Neben der pädagogischen Diagnostik und dem Entwickeln differenzierender Aufgaben kommt der Lernberatung im Kontext des selbstgesteuerten Lernens eine große Bedeutung zu, denn das selbstverantwortliche Lernen stellt einen Lernprozess dar, bei dem sich die Schüler:innen die für diesen Prozess benötigten Kompetenzen erst erarbeiten müssen. Diese Entwicklung muss durch die Lehrkraft begleitet werden (Bräu 2007, S. 178 ff.; Müller-Oppliger 2021a, S. 383 ff.). In ihrer Studie zur Begleitung selbstständigen Lernens zeigt Bräu (2007, S. 192 ff.) auf, dass die Lehrkraft bei der Beratung zwei Aspekte zu berücksichtigen hat: Einerseits steht das Lernen der Inhalte mitsamt der Beratung und Begleitung des Lernprozesses im Vordergrund; andererseits muss auch der Lernprozess selbst mit den damit einhergehenden Arbeitsweisen und methodischen Kompetenzen sowie der Motivation in den Blick genommen werden.

Dieser Spagat innerhalb der Lernberatung stellt eine Herausforderung für Lehrkräfte dar. Daher unterscheidet Müller-Oppliger (2021a) zwischen einer fachlichen und einer überfachlichen Lernberatung. Bei Ersterer haben die Schüler:innen die Gelegenheit, inhaltliche und sachbezogene Fragen zu stellen, ihr Wissen und Können im Gespräch zu präsentieren und mit der Lehrkraft zu diskutieren. Überfachliche Lernberatung dagegen zielt auf die Reflexion des eigenen Lernprozesses, der angewendeten Methoden und der eigenen Lernhaltung ab (Müller-Oppliger 2021a, S. 384f.; Bräu 2007, S. 178).

Welche Aspekte bei der Lernberatung im Vordergrund stehen, ist von den beobachteten und geäußerten Bedarfen sowohl der Lehrkraft als auch der Schüler:innen abhängig sowie vom Fokus, den die Lernberatung in der jeweiligen Situation haben soll. Oft benötigen begabte Schüler:innen – genau wie alle anderen – neben inhaltlichen Anregungen und kognitiven Herausforderungen auch Hilfestellung bei der Reflexion ihres Lernprozesses und dem »Lernen lernen«. Auch wenn sie sich häufig schon in jungen Jahren Wissen und Kompetenzen angeeignet haben, ist ihnen nicht zwangsläufig bewusst, wie ihr Lernprozess erfolgt ist und wie sie Lernstrategien sinnvoll einsetzen können (Miceli/Fiebler 2020, S. 16; Fischer/Fischer-Ontrup/Schuster 2021, S. 402 ff.).

Reflexionsfragen zur Unterrichtsentwicklung

Die Veränderung der Lehr-Lern-Kultur ist Teil eines Unterrichtsentwicklungsprozesses, der in den begabungsförderlichen Schulentwicklungsprozess integriert ist. Reflexionsfragen, die sich die Schulleitung hierbei gemeinsam mit dem Kollegium stellen kann, sind unter anderem:

- ☒ Was brauchen die Schüler:innen, um ihre Begabungen selbst erkennen zu können?
- ☒ Wie können die Begabungen der Schüler:innen im Unterricht/ an unserer Schule sichtbar gefördert werden?
- ☒ Welche konkreten Maßnahmen könnten die Lern- und Leistungsbedingungen begabter Schüler:innen an unserer Schule positiv beeinflussen?
- ☒ Welche pädagogischen und organisatorischen Rahmenbedingungen werden hierfür benötigt? Welche davon sind an unserer Schule bereits vorhanden, welche müssten noch geschaffen werden?

3. Individuelle Bewertung und Rückmeldung

Im Folgenden werden die Leistungsbewertung und Rückmeldung als Teil des selbstständigen Lernens in den Blick genommen, wobei zunächst gefragt werden muss, was genau in diesem Zusammenhang unter dem Begriff »Leistung« zu verstehen ist. Denn für den schulischen Kontext zeigen Bräu und Fuhrmann (2015, S 49) auf, dass Leistung keine feste oder objektive Größe ist, sondern interaktiv durch die positiven Rückmeldungen und Bewertungen der Lehrkräfte zustande kommt – demnach also in der Interaktion von Lehrkräften und Schüler:innen sozial konstruiert wird. Dabei können sich die Bewertungskriterien von Lehrkraft zu Lehrkraft und von Unterrichtsetting zu Unterrichtsetting unterscheiden (Bräu/Fuhrmann 2015, S. 49f.), so dass es notwendig ist, den Schüler:innen die für das jeweilige Lernarrangement geltenden Bewertungsmaßstäbe transparent zu machen. Dies hilft ihnen, ihre Leistungen selbst einschätzen und steuern zu können.

In der Praxis hat sich beispielsweise gezeigt, dass begabten Schüler:innen das richtige Ergebnis, eine Transferleistung oder auch eine kreative Problemlösung häufig wichtiger ist als die genaue Darstellung von Lösungswegen oder die Bearbeitung von (Übungs-)Aufgaben, die aus ihrer Sicht zu leicht oder nicht sinnvoll sind. Von den Lehrkräften werden diese Aufgaben allerdings oft als wichtiges Bewertungskriterium herangezogen. Wenn die Schüler:innen die Maßstäbe für die Leistungsbewertung kennen, können sie diese bei der Bearbeitung von Arbeitsaufträgen berücksichtigen. Müller-Oppliger konstatiert jedoch, dass Leistung

»weit mehr [ist] als die bloße Reproduktion von deklarativem Faktenwissen. Sie zeigt sich in der Anwendung von Kompetenzen in anspruchsvollen Situationen und umfasst [...] fachliche, personale, soziale, instrumentelle und reflexive Kompetenzen« (Müller-Oppliger 2021b, S. 439).

Da Schulnoten dieses breite Leistungsverständnis nur unvollständig abbilden, stellt sich die Frage, wie individuelle Lernleistungen bewertet werden können, denn insbesondere im individualisierten Unterricht arbeiten die Schüler:innen idealerweise

in ihrem eigenen Tempo an unterschiedlichen Aufgaben und nutzen unterschiedliche Lösungs- und Präsentationswege. Wie können Lernleistungen also einerseits der Individualität der Schüler:innen und der Komplexität des Leistungsbegriffs gerecht werden und andererseits dem üblicherweise in der schulischen Praxis geltenden Anspruch Rechnung tragen, dass die Beurteilung von Schülerleistungen mit den gleichen Maßstäben zu erfolgen hat (Miceli/Fiebeler 2020, S. 20)?

Auch Bräu (2008, S. 188 ff.) sieht in diesem Zusammenhang die Handlungsdilemmata von individualisierten versus standardisierten Prüfungsleistungen und von Bewertung nach individueller Bezugsnorm versus Bewertung nach sachlicher und sozialer Bezugsnorm. Möglichkeiten, diese Spannungsfelder auszubalancieren, sind unter anderem die Unterscheidung zwischen Prozess-, Präsentations- und Produktbewertung und ein hohes Maß an Transparenz hinsichtlich der Bewertungskriterien und ihrer jeweiligen Gewichtung. Je nachdem worauf in der Bewertung der Fokus gelegt wird, kann dabei die Rückmeldung – im Sinne eines Feedbacks zum Lernprozess und einer differenzierten Hilfestellung für künftige Aufgaben – im Vordergrund stehen oder aber die Bewertung im Sinne von Noten (Bräu 2007, S. 179; Miceli/Fiebeler 2020, S. 20; Bohl 2006, S. 89).

Auch die Selbstbewertung der Schüler:innen oder die Peer-Bewertung sind Möglichkeiten, die individuellen Lernleistungen zu bewerten. Dazu müssen die Schüler:innen schrittweise an diese Methoden herangeführt werden (Bohl 2006, S. 89 ff.). Ein Selbstbewertungsbogen kann z. B. folgende Fragen enthalten:

- Was habe ich heute geschafft? (Bezug zu Tagesplan, Stationen)
- Was war schwer? Was war leicht?
- Was habe ich gelernt? Wie aufmerksam war ich heute?
- Die Aufgaben heute waren für mich zu schwer / gerade richtig / zu leicht.

Reflexionsfragen zur systemischen Verankerung der individuellen Leistungsbewertung

Damit die individuelle Leistungsbewertung systematisch im pädagogischen Handeln verankert werden kann, ist es hilfreich, sich im Kollegium fachspezifisch oder auch fächerübergreifend darüber auszutauschen und gemeinsame Kriterien und Leitlinien zu entwickeln. Reflexionsfragen, die sich die Schulleitung hierbei gemeinsam mit dem Kollegium stellen kann, sind unter anderem:

- ☒ Was verstehen wir im Kollegium unter dem Begriff »Leistung«? Welche Vor- und Nachteile haben unterschiedliche Leistungsdefinitionen?
- ☒ Welche Bewertungskriterien werden für die Bewertung individueller Leistungen herangezogen? Gibt es Bewertungskriterien, die bei der Leistungsbewertung von allen Kolleg:innen berücksichtigt werden bzw. werden sollten?
- ☒ Wie werden die einzelnen Bewertungsbausteine (Prozess-, Präsentations- und Produktbewertung) gewichtet und wie sollen sie künftig in die Gesamtnote einfließen?
- ☒ Wie soll mit Zusatz- und Ersatzleistungen umgegangen werden?
- ☒ Wie werden in unserer Unterrichts- und Schulkultur besondere Leistungen und Begabungen anerkannt?
- ☒ Ist in der Schulkultur eine begabungsfördernde Feedbackkultur verankert? Wie zeigt sich diese? Was ist nötig, damit diese entstehen bzw. wachsen kann?

Häufig werden im individualisierten Unterricht auch Portfolios eingesetzt, in denen die Schüler:innen ihre Lernergebnisse, Kompetenzraster und Reflexionen des eigenen Lernprozesses sammeln. Diese Aufzeichnungen können nicht nur zur Leistungsbeurteilung, sondern auch im Rahmen der Lernberatung als Grundlage herangezogen werden (Bräu 2007, S. 179; Müller-Oppliger 2021a, S. 384f.). Darüber hinaus sind Portfolios hilfreich, um den Eltern der Schüler:innen Transparenz hinsichtlich des Lernprozesses und der Beurteilung dieses Prozesses zu ermöglichen.

Beitrag der Schulleitung

Aufgabe der Schulleitung ist es in diesem Kontext, dem Thema »Individuelle Bewertung« die notwendige Relevanz zu verschaffen und Anlässe bereitzustellen, damit das Kollegium ein gemeinsames Verständnis und Konzept entwickeln kann. Eine Möglichkeit hierzu bietet beispielsweise ein pädagogischer Tag oder eine schulinterne Fortbildung. Außerdem kann die Schulleitung diesen Reflexionsprozess unterstützen, indem sie Zeiträume für die konzeptionelle Arbeit der Fachschaften ermöglicht und deren Ergebnisse mitträgt und nach außen vertritt, z. B. bei Nachfragen übergeordneter Instanzen der Bildungsadministration oder aus der Elternschaft.

Umsetzungsbeispiel

Im Folgenden soll die exemplarische Umsetzung eines solchen gemeinsamen Reflexionsprozesses anhand eines fiktiven Kollegiums dargestellt werden.

Das Gymnasium Musterhausen hat im Rahmen des begabungsförderlichen Schulentwicklungsprozesses eine schulinterne Fortbildung zum Thema »Individuelle Leistungsbewertung« organisiert. Im Anschluss daran hat sich die Fachschaft Sozialkunde/Politik im Kontext der begabungsförderlichen Unterrichtsentwicklung zum Ziel gesetzt, eine gemeinsame Bewertungskonzeption für das erste Halbjahr des neuen Schuljahres zu entwickeln. Zusammen mit der Schulleitung haben sich die Kolleg:innen Gedanken gemacht, wie die Begabungen, Interessen und individuellen Lernwege der Schüler:innen im Unterricht stärker berücksichtigt werden können und wie sich eine entsprechende Leistungsbewertung gestalten lässt.

Die Fachschaft hat sich entschieden, die Möglichkeit einer Klausurersatzleistung in Anspruch zu nehmen und die Schüler:innen ein Lesetagebuch erstellen zu lassen. Zusätzlich dazu bearbeiten sie im Rahmen ihrer individuellen Lernzeit unterschiedliche Aufgaben. Der Lernerfolg wird durch eine Klassenarbeit mit gestaffeltem Schwierigkeitsgrad überprüft. Die mündliche Note soll sich künftig aus Beobachtungen zum Lernverhalten in den individuellen Lernzeiten, aus der Beteiligung der Schüler:innen in Plenumphasen und aus den Leistungen einer Gruppenarbeitsphase zusammensetzen.

In dieser Gruppenarbeitsphase haben die Schüler:innen den Auftrag, zu einem selbst gewählten Thema zu recherchieren, Pro- und Kontra-Argumente zu sammeln und sich eine begründete Meinung zu bilden. Anschließend bereiten sie eine Präsentation vor, in der sie ihren Mitschüler:innen die Ergebnisse durch Schaubilder oder Lernplakate, durch einen Film, eine Wandzeitung, Collage, oder Podiumsdiskussion nahebringen.

Bei der Bewertung der Gruppenarbeit hat sich die Fachschaft für eine Zusammenstellung verschiedener Methoden entschieden. Zum einen beruht die Note auf einer Selbstbewertung der Gruppe hinsichtlich ihrer Zusammenarbeit (Teamarbeit, Kommunikation und Arbeitsteilung) – einen Kriterienkatalog hierfür hat die Klasse bereits im vorangegangenen Schuljahr gemeinsam mit der Lehrkraft erarbeitet. Zum anderen fließt die Bewertung der Präsentation, die sich aus einer Bewertung durch die Lehrkraft und einer Peer-Bewertung durch die Mitschüler:innen zusammensetzt, in die Gesamtnote für die Gruppenarbeit ein. Auch hierfür erhalten die Schüler:innen eine Übersicht der Bewertungskriterien.

4. Fazit

Der Beitrag zeigt den Mehrwert des individualisierten Unterrichts im Kontext der schulischen Begabungsförderung auf. Es wurde deutlich, dass mit einer Veränderung der Lehr-Lern-Kultur auch eine individuellere Leistungsbewertung erforderlich ist. Ein solcher Wandel kann nicht von heute auf morgen stattfinden, sondern muss schrittweise erfolgen, damit alle Gesichtspunkte des Entwicklungsprozesses berücksichtigt werden und mitsamt ihren Konsequenzen evaluiert werden können.

In diesem Kontext kommt der Schulleitung eine wichtige Steuerungsfunktion zu. Sie muss den Überblick über alle begonnenen Unterrichtsentwicklungs- und gegebenenfalls Organisationsentwicklungsprozesse haben, diese zusammenführen und Räume zum Informationsaustausch schaffen (Horster/Rolff 2001, S. 209). So können Synergieeffekte entstehen und das Kollegium kann gemeinsam mit der Schulleitung eine Schule gestalten, die den Begabungen der Schüler:innen gerecht wird.

Literatur

- Bohl, T. (2006): Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bräu, K. (2005): Individualisierung des Lernens – Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems. In: Bräu, K. / Schwerdt, U. (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT Verlag, S. 129–149.
- Bräu, K. (2007): Die Betreuung der Schüler im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. Strategien und Handlungsmuster der Lehrenden. In: Rabenstein, K. / Reh, S. (Hrsg.): Kooperatives Arbeiten und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 173–195.
- Bräu, K. (2008): Die Betreuung selbstständigen Lernens – vom Umgang mit Antinomien und Dilemmata. In: Breidenstein, G. / Schütze, F. (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179–199.
- Bräu, K. / Fuhrmann, L. (2015): Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In: Bräu, K. / Schlickum, C. (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 49–64.
- Fischer, C. / Fischer-Ontrup, C. / Schuster, C. (2021): Lernstrategien in der Begabtenförderung. Strategien selbstregulierten Lernens in der individuellen Begabungs- und Begabtenförderung. In: Müller-Oppliger, V. / Weigand, G. (Hrsg.): Handbuch Begabung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 402–417.

- Horster, L. / Rolff, H.-G. (2001): *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Miceli, N. / Fiebler, A. (2020): *Schulische Begabtenförderung – Potenziale erkennen und fördern. Lernen verstehen – Kompetenzen stärken*. Themenheft, Ausgabe 3/2020. Stuttgart: Raabe.
- Miceli, N. / Stiller, A.-K. (2021): *Kleines Wörterbuch der Hochbegabung*. Karg Hefte, Sonderheft III. Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung.
- Müller-Oppliger, V. (2011): (Hoch-)Begabung in pädagogischem Bezug zum Menschenbild. Paradigmenwechsel zu einem dialektischen Begabungsmodell. In: Hackl, A. / Steenbuck, O. / Weigand, G. (Hrsg.): *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung*. Karg Heft 03. Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung, S. 55–68.
- Müller-Oppliger, V. (2021a): Adaptive Lernarchitekturen. Begabungs- und Begabtenförderung innerhalb der Lerngemeinschaft; in: Müller-Oppliger, V. / Weigand, G. (Hrsg.): *Handbuch Begabung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 374–389.
- Müller-Oppliger, V. (2021b): Erweiterte Leistungsbeurteilung – Portfolio, Lernjournal, Kompetenzraster & Co. In: Müller-Oppliger, V. / Weigand, G. (Hrsg.): *Handbuch Begabung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 427–441.

Anne Ziesenitz¹

Schulische Beratung von besonders und hochbegabten Schüler:innen

Konzeptionell, professionell und kooperativ beraten

1. Schulische Hochbegabtenberatung – worum es in diesem Beitrag geht

Dieser Beitrag möchte Schulleitungen ermutigen, Beratung und auch Förderplanung begabungsspezifisch auszugestalten und die eigene Rolle in diesem Bereich in den Blick zu nehmen. Die Beratung von besonders und hochbegabten Schüler:innen² ist keineswegs trivial, sondern eine herausfordernde Aufgabe, die entsprechende Handlungskompetenzen und bei komplexen Problemlagen Multiprofessionalität und Kooperation mit externen Fachstellen erfordert (Koop/Preckel 2015). Sie ist Teil einer nachhaltigen und professionellen Begabtenförderung.

Allgemein wird unter **psychologisch-pädagogischer Beratung** ein methodisch gestalteter Problemlöse- bzw. Kommunikationsprozess zwischen einer ratsuchenden Person (oder einer Gruppe von Ratsuchenden) und einer beratenden Person verstanden (Arnold/Großgasteiger 2014; Nußbeck 2019; Wittmann 2003).

Schulische Beratung kann z. B. Schullaufbahnentscheidungen, Fragen zur pädagogischen Diagnostik oder eine angemessene schulische Förderung zum Thema haben. Auch wenn empirische Langzeitstudien zeigen, dass Hochbegabung eher einen Schutz als einen Risikofaktor für die psychosoziale Entwicklung darstellt, kann es im Einzelfall zu einer problematischen Nichtpassung zwischen Kind und Schulsystem kommen (Arnold/Preckel 2016; Rohrmann/Rohrmann 2018; Rost 2002). Nehmen wir die Schülerin, die ihre Hochbegabung aufgrund von Unverständnis aufseiten der Schule oder gar von Abwertung nicht als Ressource in ihr Selbstkonzept integrieren kann, oder den hochbegabten Schüler, der zudem eine Teilleistungs- oder psychische Störung aufweist (also zu den sogenannten »Twice Exceptionals« gehört).

-
- 1 Ich bedanke mich bei Dr. Dagmar Wegner (Fachkraft für Begabtenförderung Gymnasium), Christine Gossel (Abteilungsleitung Grundschule) und Zijada Agic (Fachkraft für Begabtenförderung Grundschule) für den hilfreichen Austausch und die guten Anregungen.
 - 2 Zur besseren Lesbarkeit wird im Folgenden nur noch die Bezeichnung »hochbegabte Schüler:innen« verwendet; besonders begabte Schüler:innen sind jeweils mitgemeint.

Für die Schule entlastend ist, dass die Hochbegabtenberatung kein gänzlich neues Beratungskonzept erfordert. Vielmehr geht es darum, die Zielgruppe der hochbegabten Schüler:innen in bereits bestehende Beratungs- und Förderplanungsstrukturen einzuflechten und diese Strukturen begabungsspezifisch auszugestalten, wo dies erforderlich ist. So kann ein einheitliches Beratungskonzept entstehen, das die schulischen Ressourcen bündelt und gewinnbringend für alle einsetzt (»Miteinander statt nebeneinander«).

Die Beratungskultur der Schule dahingehend zu verändern erfordert Zeit, Austausch, Absprachen und Geduld für die vielen »kleinen Schritte«. Aber die Praxis zeigt: Es lohnt sich! Schließlich trägt dieser Bereich als Teil der Begabtenförderung zur Profilierung der Schule bei.

Zunächst beleuchtet dieser Beitrag die Bedeutung der Schulleitung für die schulische Beratung und gibt erste Impulse für deren systematischen Aus- bzw. Aufbau (Abschnitte 2 und 3). Anschließend werden die Aspekte der schulischen Beratung vertieft, die einer begabungsspezifischen Ausgestaltung bedürfen: Als Erstes wird der besondere schulische Beratungskontext (Abschnitt 4) und die Bedeutung von Qualifikationen reflektiert (Abschnitt 5). Es folgen Empfehlungen für ein gemeinsam entwickeltes Begabungsverständnis (Abschnitt 6) und für wirksame und kooperative Beratungsansätze (Abschnitt 7).

Zusätzlich werden unterstützende Materialien, Literaturhinweise und Leitfragen angeboten, die für den systematischen Auf- bzw. Ausbau einer professionellen schulischen Beratung von hochbegabten Schüler:innen genutzt werden können.

2. Die Schulleitung als Schlüsselfigur

Wie die Praxis zeigt, ist die Schulleitung (auch) in der begabungsspezifischen Ausgestaltung der schulischen Beratungsarbeit eine Schlüsselfigur: Je offener sie dem Themenfeld der Hochbegabung gegenübersteht, desto gleichwertiger und selbstverständlicher steht dieser (Förder-)Bereich neben anderen.

Die Schulleitung kann Rahmenbedingungen schaffen, die die begabungsförderliche Haltung und Gesprächskultur der gesamten Schule positiv prägen, und so Schulentwicklungsprozesse initiieren (Kaiser/Seitz 2020; Steinheider 2014), indem sie

- die Bedürfnisse und Problemlage der hochbegabten Schüler:innen ernst nimmt und deren Förderung als wichtig erachtet;
- Ressourcen zur Verfügung stellt – es erklärt sich von selbst, dass Umfang und Qualität der Beratung maßgeblich von den zur Verfügung stehenden Ressourcen in Form von Zeit, Raum, Personal und Qualifizierung abhängt;
- ihre Rolle im Rahmen der Begabtenförderung und schulischen Beratung klärt und festlegt;
- durch die eigene Professionalität in der Gesprächsführung eine Vorbildfunktion einnimmt.

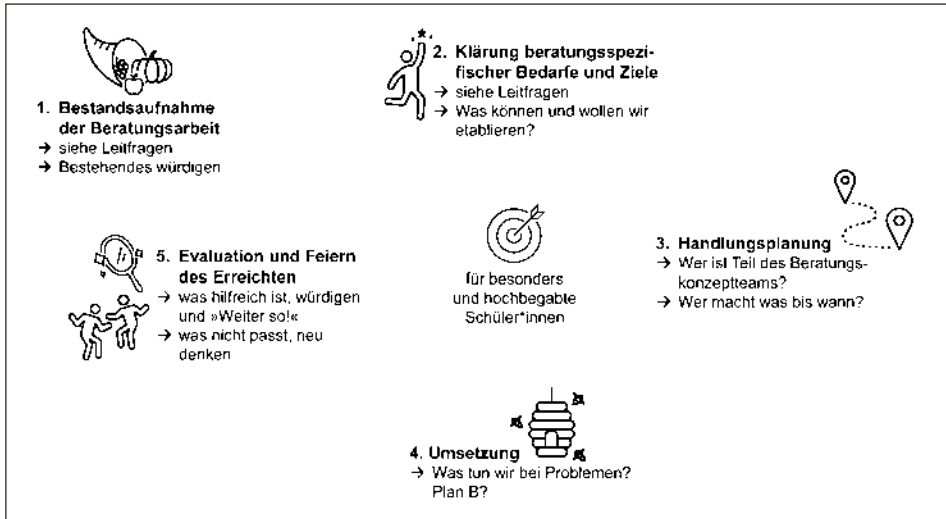


Abb. 1: Abfolge der Handlungsschritte (eigene Darstellung in Anlehnung an Kwietniewski et al. 2017, S. 37)

Jede Schulleitung muss hier unter den gegebenen Rahmenbedingungen für die eigene Schule entscheiden, wie das Personal eingesetzt, qualifiziert werden und zusammenarbeiten soll. Das ist wahrlich keine leichte Aufgabe! Wichtig ist, dass es mindestens eine qualifizierte feste Ansprechperson gibt, die die Anfragen rund um das Thema Hochbegabung bündelt und – wenn das Anliegen die eigenen Beratungskompetenzen übersteigt – an schulische oder außerschulische Berater:innen weiterleitet.

Bei der Vielfalt der Aufgaben, die eine Schule zu bewältigen hat, besteht die Gefahr, nach dem Feuerlöschprinzip zu arbeiten, anstatt verschiedene Bereiche strukturiert und systematisch aus- bzw. aufzubauen. Der folgende Abschnitt 3 ist daher als Erinnerung und Einladung für ein systematisches Vorgehen zu verstehen.

3. Aufbau und (Weiter-)Entwicklung der Beratung als Aufgabe der Schulentwicklung

In diesem Abschnitt wird eine Strukturierungshilfe für Aufbau und Weiterentwicklung der Beratung im Rahmen der Schulentwicklung vorgestellt. Abbildung 1 zeigt die schematische Abfolge der einzelnen Handlungsschritte.

- Am Anfang steht eine *Bestandsaufnahme*, die nicht nur Handlungsbedarfe, sondern auch bereits vorhandene Ressourcen der Schule zutage bringt. Eine Zusammenstellung von Leitfragen, die für die Bestandsaufnahme und die Ableitung von Handlungsbedarfen genutzt werden kann, finden Sie als Download-Material zu diesem Band (siehe S. 277).

- Um realistische *Ziele* festlegen zu können, müssen die ermittelten *Handlungsbedarfe* mit den schulischen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten abgeglichen und priorisiert werden. Als Orientierung, welche Mindeststandards und Erweiterungsmöglichkeiten für die Beratung empfohlen werden, sei auf die Handreichung für Hamburger Fachkräfte für Begabtenförderung von Kwietniewski et al. (2017, S. 32 f.) verwiesen.³ Für die Zielsetzung kann z. B. die SMART-Regel genutzt werden (Doran 1981): Die Ziele müssen
Spezifisch,
Messbar,
Akzeptiert von der Mehrheit,
Realisierbar und
Terminiert sein.
- Um die Ziele zu erreichen, bedarf es einer konkreten *Handlungsplanung*: Arbeitspakete müssen geschnürt, Zuständigkeiten abgesprochen und die Umsetzung muss terminiert werden. Auch mögliche Umsetzungsschwierigkeiten sollten in den Blick genommen und nach Lösungen gesucht werden.
- In der *Umsetzungsphase* gilt es, die neu entwickelten Maßnahmen bzw. Konzepte umzusetzen und gegebenenfalls im Prozess nachzusteuern.
- Auch sollte ein Zeitpunkt abgesprochen werden, an dem die Beratungsarbeit *evaluiert* wird. Die Erfolge gilt es entsprechend zu würdigen und zu feiern.

Praxistipps

- ☒ Den Fragebogen mit den Leitfragen (Download-Material; siehe S. 277 in diesem Band) als Grundlage für die Bestandsaufnahme und Handlungsbedarfe nutzen und gegebenenfalls durch schuleigene Aspekte ergänzen.
- ☒ Bestimmte Aufgaben an studentische Hilfskräfte oder besonders begabte Schüler:innen delegieren, z. B. die Aufarbeitung der Bestandsaufnahme und gegebenenfalls die Befragung des Kollegiums.
- ☒ Die Schulleitung etabliert das Konzeptteam »Aufbau der schulischen Beratung«, das sich regelmäßig trifft, und ist idealerweise Teil dieses Teams. In jedem Fall sollte sie Ansprechperson bei Fragen sein; für eine gewisse Zeit kann sie auch eine externe Schulberatung in den Prozess einbinden.
- ☒ Ergebnisse werden der Schulöffentlichkeit präsentiert, z. B. in Konferenzen vorgestellt oder als Infografik im Lehrerzimmer ausgehängt, und gewürdigt.

Nach diesen Ausführungen zum systematischen Vorgehen wird im Folgenden die begabungsspezifische Ausgestaltung der Beratung vertieft.

3 Folgendes gilt es dabei zu beachten: Die Mindeststandards orientieren sich an einer Fachkraft, die über fachspezifisches Wissen im Themenfeld der Hochbegabung verfügt, deren pädagogisch-psychologische Beratungskompetenzen allerdings noch professionalisiert werden müssen.

4. Hochbegabtenberatung im schulischen Kontext – »Flügel« und Stolpersteine

Im Vergleich zu Berater:innen, die an externen Beratungsstellen arbeiten, sind die im schulischen Kontext beratenden (Lehr-)Personen⁴ Teil des Schulsystems und als Person involviert. An dieser Stelle soll kurz reflektiert werden, welche »Flügel« und Stolpersteine daraus resultieren können.

Flügel

Ein großer Vorteil der schulischen Beratung ist, dass umsetzbare und passgenaue Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten für hochbegabte Schüler:innen gemeinsam mit den entsprechenden Kolleg:innen entwickelt, umgesetzt, ausgewertet und im Prozess angepasst werden können. Meist liegt auch Wissen über regionale Angebote vor, die sich in die Förderung einflechten lassen. Die Beratung ist niedrigschwelliger und es ist eher möglich, diejenigen Gruppen zu erreichen, die in externen Beratungsstellen unterrepräsentiert sind, z. B. Mädchen (Verhältnis zu Jungen 1:3) oder Familien mit geringem Bildungsengagement (Koop/Preckel 2015).

Stolpersteine

Schulische Berater:innen sind mit einer Vielfalt an Rollen und den damit verbundenen Erwartungen konfrontiert. Sie sind zugleich Berater:in, Kolleg:in und Lehrer:in und gegebenenfalls auch Lehrkraft des zu beratenden Kindes. Hier ist Rollenklarheit sowohl sich selbst als auch dem Kollegium, den Eltern und Schüler:innen gegenüber besonders wichtig. Der jeweilige Hut »Lehrer:in«, »Kolleg:in« oder »Berater:in« muss bewusst auf- und abgesetzt und gegebenenfalls in der Situation kommuniziert werden.

Aus der Rolle der Lehrkraft, d. h. als primär Lehrende:r und Bewertende:r, beraten zu wollen kann insbesondere bei Eltern von hochbegabten Kindern auf Gegenwehr stoßen und den Beratungsprozess gefährden. Solche Eltern verfügen tendenziell über ein umfangreiches Fachwissen und teilweise selbst über ein hohes kognitives Potenzial.

Wenn die Begabtenförderung noch nicht im Schulsystem verankert ist, können Berater:innen in Konflikt geraten, z. B. wenn sie nicht mehr ergebnisoffen, sondern im Sinne einer angenehmen Lösung für bestimmte Kolleg:innen oder die Schule beraten (Steinheider 2014, S. 283) oder die Einhaltung der Schweigepflicht als unkollegial erachtet wird. Auch gilt es manchmal, Ansprüche des Schulsystems im Sinne des Kindes mutig zurückstellen oder großzügig auslegen zu können.

Aufgrund der leider immer noch vorherrschenden Mythen (siehe Abschnitt 5) empfiehlt es sich, als Berater:in die Passung zwischen dem System Schule und den zu beratenden Schüler:innen im Blick zu haben, damit ein systemisches bzw. schulisches Problem nicht in die Psyche hochbegabter Schüler:innen verlagert wird (Abel 1996,

4 Zur besseren Lesbarkeit werden im Folgenden alle Personen, die auch beratend an der Schule tätig sind, als »Berater:innen« bezeichnet.

zit. in Wittmann 2003, S. 38). Außerdem gilt es zu akzeptieren, dass unterschiedliche Sichtweisen von Eltern und Schule die Regel und nicht die Ausnahme sind und dass hier zwei »Expertensysteme« mit je einem Erziehungsauftrag gleichwertig nebeneinanderstehen. Hier gilt es, die Beraterische Haltung der Subjektivität und Mehrperspektivität zu wahren (Steinheider 2014, S. 286). Die Berücksichtigung des Eltern-Expertensystems empfiehlt sich gerade bei Eltern hochbegabter Kinder.

Durch entsprechende Handlungskompetenzen und Absprachen können diese Stolpersteine aus dem Weg geräumt werden; hierzu mehr in den nächsten Abschnitten.

5. Anliegen treffen auf Qualifikation

Wie eingangs benannt, ist die Beratung von hochbegabten Schüler:innen keinesfalls trivial und die Beratungsanliegen vielfältig (Koop/Jacob/Arnold 2015; Koop/Preckel 2015; Wittmann 2003). Diese können folgende Bereichen betreffen:

- *Aufklärung/Eduktion:* Hier steht die allgemeine oder personenorientierte Informationsvermittlung im Vordergrund. Beispiele: Was ist typisch für hochbegabte Kinder? Wie kann ich meine hochbegabten Schüler:innen im Unterricht fördern? Muss ich mein Kind testen lassen und wie sieht so eine Diagnostik aus?
- *Ermöglichen:* Hier benötigen die Ratsuchenden Unterstützung bei der Lösung eines bereits bestehenden Problems. Im Fokus steht das persönliche Wachstum des Kindes. Beispiele: Was kann jede:r tun, damit Ajwa sich wieder aktiv am Unterricht beteiligt? Inwieweit lässt sich Lennarts störendes Verhalten im Unterricht auf eine Unter- oder Überforderung zurückführen? Was können wir tun, damit die Hausaufgabenkämpfe aufhören?
- *Verändern:* Hier hat das Problem bereits selbst- oder fremdschädigende Auswirkungen und beeinträchtigt die psychosoziale Gesundheit (Schnittstelle zum klinisch-psychologischen Bereich). In diesem Fall ist die Einbindung von externen Fachstellen angezeigt. Beispiele: Wie gehen wir mit Marvins Underachievement um? Wie können wir Filippa ermutigen, ihre kreativen Geschichten trotz starker Verunsicherung durch ihre Lese-Rechtschreib-Störung sichtbar zu machen?

Es gilt, sich einen Überblick darüber zu verschaffen, wer mit welchem Anliegen in die Beratung kommt. So lässt sich abschätzen, welche Handlungskompetenzen die Berater:innen für eine professionelle Beratung benötigen (hier Fach-, Methoden, Selbst- und Sozialkompetenz; vgl. Koop/Jacob/Arnold 2015). An dieser Stelle sei die Bedeutung der begabungsspezifischen Fachkompetenz betont: Für die Beratung von hochbegabten Schüler:innen und ihren Eltern ist spezifisches Wissen und Verständnis für diese Zielgruppe erforderlich (Arnold/Großgasteiger 2014; Koop/Jacob/Arnold 2015; Wittmann 2003). Beides zusammen ist die Grundlage für den Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen, für wirksame Interventionen und einen differenzierten Blick auf das Verhalten von hochbegabten Schüler:innen, z. B. bei Entwicklungs-

asynchronizitäten oder einem hohen Aktivitätsniveau, das als AD(H)S fehlgedeutet werden kann (Hoge 2011; Webb 2015).

Dieses Wissen kann an Schulen nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden, da es noch immer relativ wenig Raum in der Lehreraus- und -fortbildung einnimmt (Matheis et al. 2020; Steinheider 2014). So ist auch das schulische Personal teilweise noch in den in der Gesellschaft vorherrschenden Stereotypen von »den Hochbegabten« verhaftet, z. B. dem Bild des »kognitiv brillanten, aber sozial inkompetenten Nerds« (Matheis et al. 2020). Diese bewussten und unbewussten Bilder von Hochbegabten können einen Einfluss auf das beraterische Handeln haben, z. B. indem Ressourcen nicht gesehen und aktiviert werden oder wenn die Berater:innen selbst nicht zuversichtlich sind, dass sich etwas ändern wird, weil das Verhalten ja »typisch hochbegabt« ist (»*fixed mindset*«, siehe Abschnitt 7).

Kenntnisse über die Zielgruppe der Hochbegabten sind daher für eine professionelle Beratung unerlässlich. Es gibt eine Reihe von Qualifizierungen, um die begabungsspezifische Fachkompetenz zu erwerben, z. B. »Begabungspsychologische Berater:in«, »Begabungspädagog:in« oder »ECHA-Coach« (»Specialist in Coaching the Gifted«). Natürlich hängt der Umfang der Qualifizierung auch davon ab, wie vertiefend an der Schule zu diesem Thema beraten werden soll und kann. Geht es bei der Beratung primär um Aufklärung, ist eine geringere Qualifikation nötig, als wenn auch Underachiever beraten werden (Stichwort »Verändern«). Zu beachten ist, dass die Entwicklung der beraterischen Expertise ein Prozess ist, der nicht mit einer einmaligen Qualifizierung als abgeschlossen gelten kann.

Praxistipp: Überblick über Handlungskompetenzen

Einen differenzierten Überblick über die benötigten Handlungskompetenzen in Relation zu den benannten Anliegen bieten Koop/Jacob/Arnold (2015): Deren Listen mögen in ihrer Ausführlichkeit zunächst erschrecken, sind aber äußerst hilfreich für eine Bestandsaufnahme der beraterischen Handlungskompetenzen, die Ableitung von Fortbildungsbedarfen und die Feststellung von Grenzen der schulischen Beratung. Zudem lassen sie sich auch auf die Beratung anderer Zielgruppen übertragen und können so für die gesamte Beratungsabteilung genutzt werden.

6. Begabungsverständnis – ein weites (Spannungs-)Feld

Für eine professionelle Beratung ist neben einer entsprechenden Qualifikation auch eine gemeinsame Grundlage von Bedeutung. Gemeint ist damit ein geteiltes Begabungsverständnis, für das es folgende Empfehlungen gibt: Im schulischen Kontext ist ein dynamisch-wachstumsorientiertes Begabungsverständnis angemessen, bei dem die Entwicklung und damit auch die Veränderungsmöglichkeit des Kindes in Wechselwirkung mit seiner Umwelt im Vordergrund steht (Dweck 2017; Preckel et al. 2020; Ziegler et al. 2012). Zudem gilt es, sowohl intellektuelle als auch nicht-intellektuelle Begabungspotenziale mit einzubeziehen. Eine Reduktion auf die Intel-

lizenzen würde im schulischen Kontext eine Reihe von Schüler:innen von vornherein ausschließen und damit dem Bildungsauftrag nicht gerecht werden. Im Kontext von Beratung muss das intellektuelle Begabungspotenzial dagegen besonders in den Blick genommen werden, insbesondere wenn es um die Intelligenzdiagnostik geht. Diese Ambiguität gilt es zu reflektieren und auszuhalten.

Die einschlägigen Begabungsmodelle berücksichtigen die zuvor genannten Aspekte im Hinblick auf die Entwicklung von Leistungsexpertise, z. B. das »Integrative Begabungs- und Lernprozessmodell« (Fischer/Fischer-Ontrup/Liebert-Cop 2012) oder das »Münchener Hochbegabungsmodell« (Perleth/Joswig/Hoese 2012; siehe S. 31 in diesem Band). Der Fokus auf Leistung ist im schulischen Kontext sinnvoll, kann aber zu kurz greifen. Für einen ganzheitlichen Blick auf die Kindesentwicklung eignet sich das psychosoziale Modell der kindlichen Entwicklung von André Jacob (2015), in dem Begabung als einer der Einflussfaktoren im Rahmen der personalen Entwicklung verstanden wird.

Praxistipp: Begabungsmodell als Beratungsraster

Um ein Begabungsmodell als Beratungsraster zu nutzen, verständigt sich das Beratungsteam auf eines der vielfältigen Begabungsmodelle und damit auch darauf, inwieweit die Entwicklung von Leistungsexpertise oder die gesamte Entwicklung des Kindes fokussiert werden soll. Das ausgewählte Modell ermöglicht es, bei der Beratung relevante Faktoren der Person und der Umwelt im Blick zu behalten und Entwicklungs- und Beratungsziele abzuleiten. Zudem eignet sich das Modell dafür, Ratsuchenden Problemlagen oder Zusammenhänge zu veranschaulichen (»Aufklärung/Eduktion«).

7. Wirksame Beratungsansätze – auch bei Hochbegabten

Wenn Ressourcen in die schulische Beratung investiert werden, versteht es sich von selbst, dass sie auch wirksam sein soll. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, auch auf diesen Bereich einen Blick zu werfen.

Glücklicherweise benötigt die Hochbegabtenberatung nicht vollkommen neue Beratungsansätze – vieles, was sich in anderen Beratungsfeldern bewährt hat, ist auch bei der Beratung hochbegabter Schüler:innen wirksam, nämlich ein personenzentrierter, systemischer, ressourcen- und lösungsorientierter Beratungsansatz⁵ (Arnold/Großgasteiger 2014; Arnold/Preckel 2016; Hoge 2011; Hubble/Duncan/Miller

5 Die Darstellung erfolgt mit aller Vorsicht, denn erstens ist die empirische Forschungslage im Bereich der Hochbegabtenberatung noch dünn, zweitens beziehen sich die Wirksamkeitsstudien auf die Psychotherapie, wobei eine Schnittmenge mit der Beratung vorhanden ist (vgl. Warschburger 2009, S. 57, in: Arnold/Großgasteiger 2014, S. 129) und drittens ist die Erforschung von Wirksamkeit in Therapie und Beratung grundsätzlich ein schwieriger Forschungsbereich (Komplexität, Wechselwirkung, Vielfalt der Anliegen und Beratungsziele, ethische Gründe etc.).

2001; Flückiger/Regli 2007; Wampold/Imel/Flückiger 2018; Ziegler/Grassinger/Harder 2012). Die gute Nachricht ist, dass diese Mischung häufig in der Beratungsabteilung von Schulen anzutreffen ist.

Auch wenn die Beziehung die wichtigste Variable im Beratungsprozess und im Vergleich wirksamer als eine bestimmte Methodik ist (Asay/Lambert 2001; Nußbeck 2019), soll hier kurz auf den lösungs- und ressourcenorientierten Ansatz eingegangen werden. Da man hochbegabte Schüler:innen gut über das Verstehen, also auf kognitiver Ebene abholen kann (Hoge 2011), ist dieser Ansatz insbesondere für diese Zielgruppe geeignet. Der lösungsorientierte Ansatz bringt eine andere Sichtweise in die Beratung, und zwar weg von einer tiefschürfenden Analyse der Probleme hin zum Finden von Lösungen.

»Wenn ich weiß, wie ein Karren in den Dreck gefahren wurde, weiß ich noch lange nicht, wie er wieder herauszuziehen ist.« Gunthard Weber (zit. nach Bamberger 2001, S. 20)

Bei der Lösungssuche werden die vorhandenen Ressourcen der Ratsuchenden und bereits Gelungenes bewusst eingebunden. Hochbegabte Schüler:innen sind es gewohnt, selbst auf Lösungen zu kommen, und wollen dies auch, so dass sie mit den Techniken dieses Ansatzes gut umgehen und deshalb in den Lösungsprozess mit einbezogen werden können. Dies gelingt auch schon Vorschulkindern (Arnold/Preckel 2016). Die Kompetenzen und das Autonomiebedürfnis der Schüler:innen werden anerkannt und als Ressource für eine positive Entwicklung genutzt. Außerdem fällt es hochbegabten Schüler:innen mit einem hohen Autonomiebedürfnis leichter, Maßnahmen zu akzeptieren, die sie mitentwickelt haben.

Dies alles trägt zur Förderung von Selbstkompetenzen und einem dynamisch-wachstumsorientierten Selbstbild bei (»*growth mindset*«; vgl. Dweck 2017) und schützt vor einem statischen Selbstbild (»*fixed mindset*«). Bei komplexen Problemlagen spielt das Vorliegen eines statischen Selbstkonzeptes häufig eine Rolle.

8. Voneinander wissen, multiprofessionell arbeiten

»Im Idealfall vereint ein Beratungsangebot psychologische und pädagogische Kompetenzen oder bemüht sich zumindest durch eine entsprechende Vernetzung um eine interdisziplinäre Perspektive.« (Koop/Preckel 2015, S. 17)

Abschließend soll der wichtige Bereich des geteilten Wissens und des kooperativen Beratens beleuchtet werden. Um bei vielfältigen und teilweise komplexen Anliegen professionell beraten zu können, bedarf es multiprofessioneller Teams. Hier muss das Rad nicht neu erfunden werden; vielmehr gilt es, die Zielgruppe der hochbegabten Schüler:innen im Sinne der Inklusion in das bestehende Beratungskonzept und die Förderkoordination und -planung einzubinden (im Sinne einer Förder-Förder-Planung).

Häufig stehen sonderpädagogische Förderung und Begabtenförderung isoliert nebeneinander, anstatt von einem gemeinsamen Blick auf Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen zu profitieren und die Prozedere zu verschlanken. Hierfür kann das bereits Bestehende in den Blick genommen und auf die Zielgruppe angepasst werden, z. B. bei Gremien (Fallkonferenzen, Förderteam, Klassenteam, Jahrgangsteam und Förderkonferenzen), Zugang zu Diagnostik, dem Prozedere der kooperativen Förderplanung (vgl. LISUM 2010) und den Dokumentationsformen (pädagogischer Förderplan). Das Strukturlegeverfahren von Matthes (2019) beispielsweise lässt sich gut auf die Zielgruppe der hochbegabten Schüler:innen ausweiten. So bleiben auch die besonderen Problemlagen von »Twice Exceptionals« im Fokus.

Bei Problemlagen, die die Handlungskompetenzen der Schule überschreiten, werden externe Beratungs- und Unterstützungsstellen eingebunden (Koop/Jacob/Arnold 2015). Hierfür ist es hilfreich, sich – wie in anderen Beratungsfeldern auch – einen Überblick über die Beratungs- und Unterstützungsangebote in der Region zu verschaffen, die zu dem betreffenden Thema beraten und Diagnostik oder auch Therapie anbieten. Die schulischen Beratungsgrenzen variieren natürlich in Abhängigkeit von der personellen Ausstattung und Ausgestaltung der Beratung an der Schule. An manchen Schulen kann z. B. eine Intelligenzdiagnostik vorgenommen werden, an anderen ist dies nicht möglich. Bei der Beratung von Underachievern empfiehlt sich auf jeden Fall die Einbindung externer Fachstellen.

Praxistipps

- ☑ Das Beratungsteam verständigt sich auf einen Beratungsleitfaden, für den es hilfreiche Vorlagen gibt, z. B. den Gesprächsleitfaden von Angela Kling (2017) oder den Beratungsleitfaden von Anna Julia Wittmann (2003, S. 182).
- ☑ Das Beratungsteam packt den Methodenkoffer gemeinsam, indem sich die Berater:innen über ihr methodisches Vorgehen austauschen und einen gemeinsamen »Methodenkoffer« packen, z. B. mit lösungsorientierten Fragestellungen (Arnold/Preckel 2016; de Jong/Berg 2008). Durch den Austausch können Ähnlichkeiten und Unterschiede bei den verschiedenen Beratungs-Zielgruppen beleuchtet und so die Beratungsarbeit professionalisiert werden.
- ☑ Das Beratungsteam erstellt eine Netzwerkkarte zum inner- und außerschulischen Beratungs- und Unterstützungsangebot. Durch die Visualisierung können Lücken erkannt und gegebenenfalls neue Beratungskontakte initiiert werden (eine Vorlage für eine Netzwerkkarte finden Sie in den Download-Materialien zu diesem Band; siehe S. 277).
- ☑ Das Beratungsteam klärt mit der Schulleitung, in welchen Situationen bzw. bei welcher Art von Fällen die Schulleitung eingeschaltet und wie sie eingeschaltet wird.
- ☑ Für das Kollegium liegen orientierende Handlungsleitfäden vor, z. B.:
 - Handlungsplan »Ich vermute eine Hochbegabung« der Beratungsstelle besondere Begabungen (BbB) in Hamburg (Download-Material; siehe S. 277 in diesem Band)
 - Handlungsplan »Ich vermute ein Underachievement« der BbB (Download-Material; siehe S. 277 in diesem Band)
 - Leitfaden zum Überspringen einer Klassenstufe (Kwietniewski/Gossel 2019)
 Die Leitfäden können an die Bedarfe der eigenen Schule angepasst und modifiziert werden.

Allen im Beratungsteam muss klar sein, wer zu welchen Themen berät und wie die Zusammenarbeit konkret aussehen soll. Hierbei müssen auch die hierarchischen Strukturen beachtet werden; in Hamburg beispielsweise ist die Förderkoordination gegenüber der Beratungslehrkraft und Fachkraft für Begabtenförderung weisungsbefugt. Ebenso wichtig ist es zu klären, an welcher Stelle die Schulleitung in den Beratungsprozess eingebunden wird. Manchmal können Eltern hochbegabter Schüler:innen sehr fordernd, anklagend oder gar »verklagend« an die Lehr- und Beratungskräfte herantreten. In solchen Fällen sollte die Schulleitung unterstützen.

Die Verständigung auf ein einheitliches Vorgehen bringt Klarheit, Orientierung und Struktur und verkürzt schulische Prozesse. Nicht nur im Beratungsteam, sondern in der gesamten Schule sollte Klarheit über die Ansprechperson(en), Sprechzeiten, Abläufe bei unterschiedlichen Anliegen und Zugänge zu Intelligenzdiagnostik im Bereich der Hochbegabung herrschen – z. B. durch Informationen auf der Website, Flyer, Aushänge, das Vorliegen eines Beratungskonzepts und Thematisierung in Konferenzen.

Die Austausch- und Abstimmungsprozesse zum Beratungs- und Begabungsverständnis sowie zu Abläufen und Zuständigkeiten brauchen Zeit; gegebenenfalls kann auch eine externe Prozessbegleitung durch Schulberater:innen oder Schulentwicklungsbegleiter:innen, z. B. aus den Landesinstituten, hilfreich sein. Diese Investition zahlt sich langfristig aus, da sie vielfältiger zeit- und nervenraubender Ressourcenverschwendungen vorbeugt. Grundsätzlich aber gilt das Prinzip der kleinen Schritte: Lieber mit weniger anfangen, als sich gar nicht auf den Weg zu machen!

Literatur

- Arnold, Dietrich / Großgasteiger, Iris (2014): Ressourcenorientierte Hochbegabtenberatung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Arnold, Dietrich / Preckel, Franzis (2016): Hochbegabte Kinder klug begleiten. Ein Handbuch für Eltern. Weinheim/Basel: Beltz.
- Asay, Ted / Lambert, Michael (2001): Empirische Argumente für die allen Therapien gemeinsamen Faktoren. Quantitative Ergebnisse. In: Hubble, Mark B. / Duncan, Barry L. / Miller, Scott D. (2001): So wirkt Psychotherapie. Empirische Ergebnisse und praktische Folgerungen. Dortmund: verlag modernes lernen, S. 41–81.
- Bamberger, Günter (2001): Lösungsorientierte Beratung. Weinheim/Basel: Psychologie Verlags Union.
- de Jong, Peter / Berg, Insoo Kim (2008): Lösungen (er)finden. Das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurztherapie. Systemische Studien, Bd. 17, Dortmund: verlag modernes lernen.
- Doran, Georg T. (1981): There's a S.M.A.R.T. Way to Write Management's Goals and Objectives. In: Management Review, Bd. 70, Ausg. 11 (AMA FORUM), S. 35f.
- Dweck, Carol S. (2017): Selbstbild. Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt. München: Piper.
- Fischer, Christina / Fischer-Ontrup, Christiane / Liebert-Cop, Inga (2012): Das Beratungskonzept des Internationalen Centrums für Begabungsforschung. In: Ziegler, Albert / Grassinger, Robert / Harder, Bettina (Hrsg.): Konzepte der Hochbegabtenberatung in der Praxis. Begabungsforschung – Schriftenreihe des ICBF Münster/Nijmegen, Bd. 15. Berlin: LIT Verlag, S. 73–89.

- Flückiger, Christoph / Regli, Daniel (2007): Die Berner Ressourcen-Taskforce. Ein Praxis-Forschungs-Netzwerk zur Erkundung erfolgreicher Wirkfaktor-Muster. In: *Verhaltenstherapie und Psycho-soziale Praxis* 39(2), S. 307–320.
- Hoge, Anne Christin (2011): Hochbegabte Kinder und Jugendliche in der (Verhaltens-)Therapie: eine Analyse von Therapieverläufen. *Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster VI*, Bd. 6. Münster: Universitäts- und Landesbibliothek.
- Hubble, Mark B. / Duncan, Barry L. / Miller, Scott D. (2001): *So wirkt Psychotherapie. Empirische Ergebnisse und praktische Folgerungen. Systemische Studien*, 21. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Jacob, André (2015): Ein psychosoziales Modell zur personalen Entwicklung unter Berücksichtigung von Hochbegabung und zur Herleitung von Beratungsschwerpunkten. In: *Karg Heft 08*. Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung, S. 76–87. www.karg-stiftung.de/medien/karg-heft-08-1070/ (Abruf am 4.3.2022).
- Kaiser, Michaela / Seitz, Simone (2020): Zur Entwicklung leistungsfördernder Schulkulturen. In: Fischer, Christian / Fischer-Ontrup, Christiane / Käpnick, Friedhelm / Neuber, Nils / Solzbacher, Claudia / Zwitterlood, Pienie (Hrsg.): *Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle. Beiträge aus der Begabungsforschung*, Bd. 9. Münster: Waxmann, S. 207–221.
- Kling, Angela (2017): Erfolgreiche Gespräche führen. Lehrkräfte und Eltern ziehen an einem Strang. In: *Friedrich Jahresheft 2017*(35), S. 46–49. <https://li.hamburg.de/contentblob/8593726/3013a0b0e008bd489c89a51efc9d7b96/data/pdf-gespraech-euehren.pdf> (Abruf am 4.3.2022).
- Koop, Christine / Jacob, André / Arnold, Dietrich (2015): Fachliche Anforderungen an professionelle Beratung im Feld Hochbegabung. In: *Karg Heft 08*. Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung, S. 58–74.
- Koop, Christine / Preckel, Francis (2015): Beratungsanliegen und Themen im Feld der Hochbegabung. In: *Karg Heft 08*. Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung, S. 8–18.
- Kwietniewski, Jan / Gossel, Christine (2019): *Begabtenförderung. Überspringen einer Klassenstufe. Informationen für Schulen und schulische Beratungskräfte*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. <https://li.hamburg.de/contentblob/5206922/e1647a0541a0932ca64e10467096e299/data/download-pdf-ueberspringen-einer-klassenstufe.pdf> (Abruf am 4.3.2022).
- Kwietniewski, Jan / Ziesenitz, Anne / Momma, Andrea / Wegner, Dagmar (2017): *Ein schulisches Konzept zur Begabtenförderung erstellen und entwickeln. Eine Handreichung für Fachkräfte für Begabtenförderung an Stadtteilschulen und Gymnasien*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. <https://li.hamburg.de/materialien-lehrkraefte/8163496/handreichung-schulisches-konzept-begabtenfoerderung/> (Abruf am 4.3.2022).
- LISUM – Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2010): *Unterrichtsentwicklung. Förderplanung im Team*. Berlin: G&S Druck- und Medien GmbH.
- Matheis, Svenja / Eulberg, Hendrik / Haelauer, Marie-Luise / Preckel, Franzis (2020): Akzeptanz, Erwartungen, Vorurteile – Vorstellungen von Lehrkräften zu Hochbegabten. In: Fischer, Christian / Fischer-Ontrup, Christiane / Käpnick, Friedhelm / Neuber, Nils / Solzbacher, Claudia / Zwitterlood, Pienie (Hrsg.): *Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle. Beiträge aus der Begabungsforschung*, Bd. 9, S. 289–305.
- Matthes, Gerald (2019): *Förderkonzepte einfühlsam und gelingend. Psychologische Grundlagen und Methoden der Entwicklung individueller Förderkonzepte*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Nußbeck, Susanne (2019): *Einführung in die Beratungspsychologie*. München: Ernst Reinhard.
- Perleth, Christoph / Joswig, Helga / Hoese, Daniela (2012): Das Beratungskonzept der Begabungspsychologischen Beratungsstelle des Odysseus-Projekts am Institut für Pädagogische Psychologie »Rosa und David Katz« der Universität Rostock. In: Ziegler, Albert / Grassinger, Robert / Harder, Bettina (Hrsg.): *Konzepte der Hochbegabtenberatung in der Praxis. Begabungsforschung – Schriftenreihe des ICBF Münster/Nijmegen*, Bd. 15. Berlin: LIT Verlag, S. 129–156.
- Preckel, Francis / Golle, Jessica / Grabner, Roland / Jarvin, Linda / Kozbelt, Aaron / Müllensiefen, Daniel / Olszewski-Kubilius, Paula / Schneider, Wolfgang / Subotnik, Rena / Vock, Miriam / Worrell,

- Frank C. (2020): Talent development in achievement domains: A psychological framework for within- and cross-domain research. In: *Perspective on Psychological Science* 15(3), S. 691–722.
- Rohrmann, Sabine / Rohrmann, Tim (2017). *Begabte Kinder in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rost, Detlef H. (2002): Notwendige Klarstellungen. Zur Diskussion um Hochbegabung und Hochbegabte. In: *Report Psychologie*, 27(10), S. 624–634.
- Steinheider, Petra (2014): *Was Schulen für ihre guten Schülerinnen und Schüler tun können. Hochbegabtenförderung als Schulentwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: Springer.
- Wampold, Bruce E. / Imel, Zac E. / Flückiger, Christoph (2018): *Die Psychotherapie-Debatte. Was Psychotherapie wirksam macht*. Göttingen: Hogrefe.
- Webb, James T. (2015): *Doppeldiagnosen und Fehldiagnosen bei Hochbegabung. Ein Ratgeber für Fachpersonen und Betroffene*. Bern: Huber.
- Wittmann, Anna Julia (2003): *Hochbegabtenberatung. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen*. Göttingen: Hogrefe.
- Ziegler, Albert / Grassinger, Robert / Harder, Bettina (Hrsg.) (2012): *Konzepte der Hochbegabtenberatung in der Praxis. Begabungsforschung – Schriftenreihe des ICBF Münster/Nijmegen, Bd. 15*. Berlin: LIT Verlag.
- Ziegler, Albert / Grassinger, Robert / Stöger, Heidrun / Harder, Bettina (2012): *Das Beratungskonzept der Landesweiten Beratungs- und Forschungsstelle für Hochbegabung (LBFH)*. In: Ziegler, Albert / Grassinger, Robert / Harder, Bettina (Hrsg.): *Konzepte der Hochbegabtenberatung in der Praxis. Begabungsforschung – Schriftenreihe des ICBF Münster/Nijmegen, Bd. 15*, Berlin: LIT Verlag, S. 247–267.

Förderung von Begabungen – bei uns?

Dass Schulleitungen für die Begabungsförderung in ihrem Hause eine gewichtige Rolle spielen, problematisieren unter anderem Julius Kuhl und Claudia Solzbacher in ihren Beiträgen in diesem Band (siehe S. 26 und 128). Eine Schulleitung muss dabei (nicht nur) weitestgehend generalistisch denken. Sie stellt auch Strukturen zur Verfügung, schafft eine produktive Institutionsatmosphäre und pflegt eine agile Arbeits- und Diskurskultur. Solche umfänglichen Aufgabenbereiche und breit gefächerten Entscheidungsprofile beziehen sich sowohl auf die eigene Schule als auch auf die Elternschaft, den sozialen Nahraum – das Einzugsgebiet – und die Schulbehörden.

Im Hinblick auf Impulse der Begabungsförderung und die Begabtenförderung lohnt es sich, die Möglichkeiten (und die wenigen Begrenzungen) von Schulleitungsteams und Lehrpersonen parallel auszuleuchten. Denn jedes Mitglied der Schulleitung ist zugleich auch eine Lehrperson – ausgestattet mit guten Strategien, um den eigenen Unterricht zu individualisieren. Dieser Beitrag will helfen, beide Stränge substantiell zusammenzubringen.

Lutz von Rosenstiel (2009) macht darauf aufmerksam, dass Schulleitung – er nennt es »Schulführung« – keiner Top-down-Ebene folgt. In seinem Verständnis kann Schulführung als Führungshandeln der Schulleitung gesehen werden. Er argumentiert, dass dieses Verständnis zu kurz greife, weil auch »bottom up« und von den Seitenlinien her geführt werden kann. Daher versteht er unter »Schulführung« die gezielte Einflussnahme (Rosenstiel 2009, S. 3). Die korrespondierende Fragestellung lautet daher: Worauf aber zielt Schulführung ab? Oder konkreter: Was haben Schulleitungen zu beachten, wenn es um die Förderung von Begabungen und Begabten in der Einrichtung geht?

Um eine gemeinsame Diskurs- und Auseinandersetzungskultur zu schaffen – sozusagen die »Hefe« in Schulentwicklungsprozessen –, ist es nötig, zu Beginn einige Klärungen vorzunehmen. Daher werden Prämissen zum Begabungsbegriff erläutert, weil ein solcher wesentlich für gelingende Schul- und Unterrichtsentwicklung ist (Abschnitt 1). Anschließend werden Anregungen zur Gestaltung einer begabungsförderlichen Atmosphäre gegeben (Abschnitt 2) und wird auf die Verschiedenheit von Begabungen eingegangen (Abschnitt 3), jeweils unterlegt mit konkreten Beispielen.

1. Einen hauseigenen Begabungsbegriff entwickeln

»Begabung ist eine unverwechselbare, individuelle Melange aus mannigfaltigen Persönlichkeitseigenschaften.« – Es ist frappierend zu sehen, wie dieses Paradigma auf

Kongressen und Tagungen permanent beschworen wird und wie es in Schule und Universität (eher weniger) berücksichtigt wird. Mitunter wird von »den Hochbegabten« als homogener Gruppe gesprochen und hinzugefügt, welche Schwierigkeiten diese im Schulalltag machen. Welche Begabungsdefinition ist für eine substanzielle Arbeit in der eigenen Bildungseinrichtung brauchbar? Genau das muss im Kollegium in Permanenz diskutiert werden – allerdings auf der Grundlage von Kompetenz. Diese im Rahmen der Schulentwicklung zu erzeugen und fortzuschreiben sollte vorrangig im Blickfeld der Schulleitung liegen.

Eine für Schulen leicht handhabbare (und beobachtbare), eher knappe Definition nennt Robert J. Sternberg. Demnach ist Hochbegabung

»[die] Möglichkeit zu Leistungen, die in einem/mehreren Bereichen im Vergleich zu Gleichaltrigen durch Exzellenz, Seltenheit, Produktivität, Demonstrierbarkeit und Werthaftigkeit auffallen« (Sternberg 2005, S. 332).

Dies inkludiert die Existenz hochleistender Hochbegabter ebenso wie Ausformungen von Underachievement, bei dem bestimmte (geforderte) Leistungen durch andere (ebenfalls auffallende) substituiert werden.

Wenn nun im Kollegium ein verhandelbarer Arbeitsbegriff für Begabung existiert, ist es nur folgerichtig zu fragen, wie denn diese individuellen Begabungsausprägungen institutionell – und zwar nicht irgendwo, sondern spezifisch im eigenen Hause – substanziell gefördert werden können. Die Diskussion verlagert sich dabei zwangsläufig auf die Ebene der Fachgruppen und Jahrgangsteams. Die Schulleitung muss an dieser Stelle zurücktreten und das Feld den Expert:innen überlassen. Jedoch nicht gänzlich – denn jedes Mitglied der Schulleitung ist im besten Falle auch eine Fachlehrperson.

2. Anregungen zur Gestaltung einer begabungsförderlichen Atmosphäre

Es gibt eine Reihe exzellenter Beispiele von wissenschaftlicher Schulbegleitung bei der Förderung von (Hoch-)Begabten (z. B. Weigand et al. 2014, S. 32 ff.; Hackl/Schmid 2016). Dabei wird immer wieder betont, dass die Transformation der Theorie in die schulische Praxis ein langer Prozess ist, der nicht eindimensional verläuft und gewisser Übersetzungsprozesse bedarf (Weigand 2021, S. 52). Letztlich ist es für jede Institution, die sich ernsthaft auf den Weg zur Begabungsförderung macht, wesentlich, ein begabungsfreundliches Klima zu schaffen und eine Reihe von Bedingungen zu erzeugen, die alle Heranwachsenden grundsätzlich gut lernen lassen. Einerseits ist dies durch einen Verständigungsprozess, was Begabungen eigentlich sind, schon gut grundgelegt. Andererseits bedarf es der Fachlichkeit und der didaktischen Meisterschaft jeder einzelnen Lehrperson, um Begabungen zu fördern.

Der Autor hatte das Privileg, von 2005 bis 2017 eine Hamburger Grundschule mit integrativer Begabtenförderung wissenschaftlich zu begleiten. Die Anregungen, wie

eine begabungsförderliche Atmosphäre in der Schule gestaltet werden kann, sind unter anderem im Rahmen dieser Schulbegleitung entstanden.

Das Kollegium begabungssensibel halten

Produktiv in Lehrkollegien ist die individuelle Vielfalt der Kolleg:innen, und ebenso heterogen wie die Vorlieben und Kompetenzen jeder Lehrperson sind die Reibungsflächen, die den Schüler:innen damit dargeboten werden.

In unserer Begleitschule war es z. B. üblich, halbjährliche Fortbildungen über Aspekte von Begabung(sförderung) anzusetzen – entweder für das gesamte Kollegium oder für bestimmte Teams, Fachgruppen oder Stufen. Entweder wurde externe Expertise eingeholt (z. B. zu Themen wie Hochsensitivität, Underachiever, multiple Intelligenzen, Aufgabenmodellierung) oder die Kolleginnen und Kollegen stellten eigene Kreationen vor (z. B. Möglichkeiten und Vorgehensweisen bei Enrichment oder Compacting). Die Schulleitung nahm über das gesamte Schuljahr hinweg Anregungen auf, welche Fortbildungsfacetten noch von Interesse waren.

Rasche Informationsverarbeitung von Schüler:innen in der Klasse positiv gewichten

Jede Lehrperson kennt die Krux von Gruppenarbeiten: Während die einen noch bei der Planung sind, präsentieren andere bereits die Ergebnisse. Gruppenarbeit sei – so meine eigene Professorin in der Biologiedidaktik – das am schwersten zu kalkulierende Element im Classroom-Management. Aber ist diese Eigenschaft aller Hochbegabten – Informationen sehr rasch zu verarbeiten – wirklich hinderlich für das schulische Miteinander? Wenn wir das Paradigma wechseln und diese Tatsache als höchst gewinnbringend einstufen, kann eine Reihe von Folgeaktivitäten entstehen. Zum Beispiel wird die entsprechende Gruppe aufgefordert, eine alternative Variante zu entwickeln, oder die Gruppenmitglieder können in anderen Gruppen mitwirken, ohne dass sie ihre eigene Lösung verwenden.

Eine andere Möglichkeit: Es wird vereinbart, dass sich die Schüler:innen nach Beendigung einer Einzel- oder Gruppenarbeit unaufgefordert eine Tätigkeit suchen (siehe auch die »Kür-Kiste« im nächsten Abschnitt). Das können sowohl Dienste und Ämter als auch Aufgaben aus dem Wochenplan sein. Schüler:innen mit einem Ziel- und Leistungsvertrag können die dort aufgeführten Themen bearbeiten.

Ziel all dieser Pufferstrategien ist es, jedem Schüler und jeder Schülerin die Zeit zum Denken und Bearbeiten von Aufgaben zu geben, die tatsächlich gebraucht wird. Die »Schnellen« können selbstständig in Enrichment-Ebenen gehen.

Enrichment breit denken

In der Begabtenförderung im schulischen Kontext werden mutmaßlich die Prinzipien Akzeleration und Compacting eine Rolle spielen. Im Rahmen der Begabungsförderung, die ja prinzipiell eine Förderung aller Schüler:innen darstellt, wird verstärkt auf das Prinzip des Enrichments gesetzt. Theoretisch gibt es eine ganze Reihe von Ansätzen für Vertiefung, Verdichtung, Elaboration oder Vernetzung. Mit Seitenblick auf die Vielfältigkeit von Begabungen scheint es fast unmöglich, genau zu antizipieren, was welches Kind für sich (und die Zone seiner nächsten Entwicklung) nutzen kann.

Beim Ansatz »Fundamentum und Additum« (Aufgaben für alle und Aufgaben für diejenigen, die wollen und können) gibt es in den meisten Klassen unserer Begleitschule das Prinzip der »Kür-Kiste«. Zu Beginn des Schuljahres steht ein Ablageordner mit ca. fünfzehn Aufgaben (fachspezifisch und fachunspezifisch) für jene Schülerinnen und Schüler bereit, die mit ihren Obliegenheiten fertig sind. Dabei gilt die Regel: Bearbeite ich eine Aufgabe, bekomme ich einen Score-Punkt. Kreiere ich hingegen eine eigene Kür-Kisten-Aufgabe für die anderen, erhalte ich zwei Score-Punkte. Für insgesamt fünfzehn Score-Punkte bekommt man eine Stunde »Wunschzeit«, in der die Schüler:innen Lehrmittel, Themen und Medien selbst wählen und bearbeiten können. Das gesamte System des Unterrichts in den verschiedenen Fächern ist auf den möglichen Erwerb von Score-Punkten ausgelegt, etwa beim Chefsysteem, bei verschiedenen Vorgängen der Selbstkontrolle und im Rahmen von Leistungsvereinbarungen.

Lehrpersonen frei agieren lassen

Die Freiheit, im Rahmen der eigenen pädagogischen bzw. didaktischen Expertise uneingeschränkt zu agieren, muss an der eigenen Schule erarbeitet werden. Das Bewusstsein dafür, aber auch das Vertrauen der Elternschaft etc. wird unter anderem von der Schulleitung geschaffen. Wenn sich Lehrpersonen mit den Instrumenten der Kindheitsforschung ein »Bild vom Kind als Schüler:in« machen, kann dies ein profunder Baustein zur Begabungsförderung sein, zumindest aber ein »Guckloch in die Kindheit«.

Leo geht nach eigenen Angaben gerne zur Schule. Wenn es nach ihm ginge, würde er jedoch – aus der imaginären Perspektive des Schulleiters – für Schachunterricht sorgen, zudem mehr Mathe, Sport, Werken und Englisch auf Kosten des Deutschunterrichts einführen. Auch Schwimmen sollte man seiner Meinung nach das ganze Jahr dürfen. Initiiert wurden diese kindlichen Überlegungen durch die imaginative Frage: »Wenn du ein Mitglied der Schulleitung dieser Schule wärest ... was würdest du an dieser Schule verändern?« (zur Methode siehe Trautmann/Bamberg 2009, S. 50).

Neben seinem mathematischen Können fällt Leo in seiner Klasse besonders dadurch auf, dass er ein guter Schachspieler ist. Dies wird ihm von unterschiedlichen Seiten her deutlich positiv gespiegelt. Sobald er die Gelegenheit hat, Schach zu spielen, nutzt er sie. Neben dem Differenzierungskurs Schach, den er an der Schule gewählt hat, geht er seinem Hobby auch im Mathematik- und sogar im Deutschunterricht nach. Dabei versucht er, alle Fragestellungen auf Schachprobleme hin zu transformieren. Die Satzkonstruktion Subjekt–Prädikat–Objekt vergleicht er z. B. mit einer vorteilhaften Stellung von König, Dame und Springer (Beispiel aus Trautmann 2019, S. 279).

Die hier skizzierte Konstellation bringen Niels Anderegg und Urs Wilhelm in der Theorie auf den Punkt. Demnach öffnen zwei Schlüsselbegriffe den Weg für eine konstruktive Auseinandersetzung mit pädagogisch-didaktischen (aber gewiss auch sozialen) Herausforderungen: Wertschätzung und Machbarkeit. In der Praxis würdigen Schulleitung und externe Fachpersonen – also z. B. Fachberater:innen, Begabungsexpert:innen oder Wissenschaftler:innen, die in der Schulbegleitung tätig sind – die geleistete und die noch zu leistende Arbeit der Lehrpersonen und zeigen auf, welche Möglichkeiten und Grenzen sich aus der personalen Disposition von Schüler:innen ergeben und welche Handlungsspielräume die schulrechtlichen Vorgaben eröffnen.

»Frage für Frage, Fach für Fach wurde anhand der Handlungsfelder Individualisierung im Unterricht, Anpassung von Lernzielen, zusätzliche Unterstützung, Dispensation, Begabtenförderung und Nachteilsausgleich abgearbeitet. Damit konnte der Druck auf die Lehrpersonen verringert werden.« (Anderegg/Wilhelm 2021, S. 302)

Die Theorie(n) in der Praxis sehen

Die an unserer Begleitschule vollzogene »Mehrperspektivische diagnostische Fallberatung« (MeDiFa) erfolgte während der wissenschaftlichen Begleitung einer Hamburger Grundschule durch die Forschungsgruppe »Heterogene Lerngruppen-Analyse« (HeLgA). Lehramtsstudierende hatten dabei die Möglichkeit, ihre Kompetenzen in unterschiedlichen Beobachtungsformen zu vertiefen. Grundlage dieser Methode ist der respektvolle und wertschätzende Umgang mit dem Individuum. Ziel sollte immer die positive (Weiter-)Entwicklung des betreffenden Kindes sein. Das Vorgehen einer solchen Fallberatung ist im schulischen Alltag mit guter Planung seitens der Schulleitung zu bewältigen.

Innerhalb eines Monats beobachtete jedes Mitglied der Gruppe (Lehrperson, Forschungsleiter:in, Mitglieder der Forschungsgruppe, Praktikant:innen, Sozialpädagog:in) ein und dasselbe Kind mindestens einmal über einen ganzen Lernblock hinweg, auch in den Pausen. Die Beobachtungsergebnisse wurden schriftlich fixiert (Protokoll, Fließtext, Aktivitätsmessung, Komparation etc.) und am Ende des Beobachtungsmonats geordnet, systematisiert und in eine Form gebracht, die allen Teilnehmer:innen der diagnostischen Fallberatung als Diskussionsgrundlage zuing. Nach einer kurzen Einführung in die Beobachtungskontexte entspann sich eine lebhafte Diskussion über die Genese der ermittelten Daten, gegenwärtige Veränderungen und erste anzusetzende Fördermaßnahmen. Die Ergebnisse der diagnostischen Fallberatung wurden dokumentiert. Bei Bedarf wurde später noch einmal zielgerichtet beobachtet, um die eingeleiteten pädagogischen Impulse auf ihre Wirkungen hin zu kontrollieren.

Die große Stärke der mehrperspektivischen Kinderbeobachtung liegt im daraus resultierenden Facettenreichtum der Beobachtungsergebnisse. Bei der Arbeit mit dieser Methode war es wichtig, zu Beginn konkrete Ziele mit allen beteiligten Lehrpersonen zu vereinbaren, ihnen jederzeit Einblicke in die bereits vorhandenen Ergebnisse zu gewähren und für Rückfragen zur Verfügung zu stehen. Damit konnten mögliche Verunsicherungen und Ängste abgebaut und eine konstruktive Zusammenarbeit gewährleistet werden. Gleichzeitig wirkten theoretische Aspekte in die Praxis hinein und beförderten wiederum den theoretischen Diskurs (Trautmann/Schmidt/Bichtemann 2009).

Pädagogische Leistungen evaluieren und würdigen

Empowerment ist nicht alles, aber alles ist nichts ohne Empowerment – jedes Kollegium braucht Ermutigung (und jede Schulleitung auch). Daher ist es wichtig, die einzelnen erfolgreichen Schritte in konstanten Abständen distanziert zu betrachten und zu würdigen. Ähnlich wie bei der Arbeit mit Minderleistenden sollten Teilziele

nicht in weiter Ferne liegen oder hinter hehren Überschriften versteckt werden. Vielmehr können die mehrdimensional wirkenden (scheinbar) kleinen Impulsstrategien »ausgestellt« und damit gewürdigt werden. Ein guter Zugang ist es, die pädagogischen Leistungen durch die Betroffenen selbst zu evaluieren. Gehen Sie davon aus, dass bereits Kinder in der Grundschule dies souverän und fair beherrschen. Haben Sie keine Ängste vor einer »miesen Bewertung« – die uns in mehr als zehn Jahren Schulbegleitung noch nicht ein einziges Mal untergekommen ist. Im Gegenteil: Die Kinder urteilten nachsichtig und wertschätzend.

3. Auf der Ebene konkreter Aufgaben beginnen

Im Folgenden soll nun noch auf die unmittelbare pädagogisch-didaktische Ebene, wie sie jede Lehrperson (und somit auch das Schulleitungsteam im jeweiligen Unterricht) erlebt, eingegangen werden. Bei einem in der eigenen Schule erarbeiteten Begabungsbegriff wird unschwer auch über dessen Variabilität (und Unverwechselbarkeit und Spezifik ...) gestritten worden sein. Das Beispiel der Multiplizität von Begabungen soll deshalb hier einmal bis zur konkreten Aufgabenstellung durchdekliniert werden.

Howard Gardners (1999; 2004; 2006) Theorie der multiplen Begabungen geht davon aus, dass es unterschiedliche Begabungsbereiche gibt. Er nennt sie »Intelligenzen«, wobei er nicht nur auf die kognitive Begabung zielt – im deutschen Sprachraum dagegen gilt Intelligenz im Allgemeinen als kognitive Leistungsfähigkeit. Aktuell gibt es noch keine empirischen Belege für diese Begabungsdomänen, was ein Kritikpunkt an diesem Denkansatz ist (u. a. bei Rost 2008). Es existieren aber Studien über Reaktionseffekte von Lehrpersonen hinsichtlich dieser multiplen Intelligenzen.

Für pädagogische Fachkräfte, Lehrpersonen, Studierende und Eltern ist das Wissen darum, dass es solche unterschiedlichen Begabungsschwerpunkte gibt, ein gutes Mittel zur Steuerung entsprechender Lernanregungen (u. a. Guskin/Peng/Simon 1992, S. 32 f.). Denn wenn bestimmte Aufgabenformate entlang dieser Intelligenzen (oder Vorlieben, Neigungen bzw. Interessen) angeboten werden können, steigt der Grad an Aktivität und Interesse. Darüber hinaus kommt es nicht selten zu einem sozialen, fachlichen und methodischen Austausch der Lernenden, die danach wieder bereit sind, auch eine Reihe von »Schwarzbrotstunden« aus- und durchzuhalten.

Was können Schulleitungen hierbei anregen? In den verschiedenen Fachgruppen sollten Termine vereinbart werden, in denen die jeweiligen Expert:innen substanzielle Aufgabenformate entlang der Intelligenzbereiche erarbeiten. Drei Beispiele für verschiedene Altersbereiche sollen hier exemplarisch ausgeführt werden. Da ich selbst zehn Jahre Biologie- und Chemielehrer war, wähle ich hierfür das Beispiel Wasser im Kompetenzbereich »Erkennen der Vielfalt des Lebens in Ozeanen« (Deutscher Bildungsserver o. J.; Freie und Hansestadt Hamburg 2011; Hamburger Bildungsserver o. J.).

Sprachliche Begabung

Die sprachliche Begabung von Kindern zeigt sich in nahezu jedem Fach. Satzbau, Nutzung von Fremdwörtern und eine geistig und sprachlich rege Argumentationsfähigkeit sind im Schulalltag leicht erkennbar. Solcherart begabte Kinder denken sozusagen in Wörtern; ihre Merkfähigkeit für Begriffe, Namen und Sinnstiftungen ist frappierend, ebenso der Wortschatz. Aufgrund ihrer elaborierten Sprache gelten solche Kinder als ideale Rezipienten – vorausgesetzt, es gibt im Unterrichtsangebot etwas vorzutragen. Oft lieben diese Kinder sogar Arbeitsblätter und sind für jeden Vortrag, für Sprachspiele und Lückentexte zu haben. Damit ist schon eine Reihe von Anregungen für Aufgaben angedeutet. Wenn die Lehrpersonen dann auch noch Spiele zur Kommunikationsförderung, Sprachspiele und Gelegenheiten zur Textproduktion oder musikalischen Unterlegung z. B. von Gedichten in ihrem Unterrichtsrepertoire haben, sind solche Schüler:innen hochzufrieden.

Die Fachgruppe Biologie könnte dazu exemplarisch folgende Aufgaben anbieten:

- Schreibe eine Liste aller von dir gefundenen Tiere, Pflanzen und Mikroorganismen im Ozean.
- Verfasse ein Gedicht, in dem so viele / so unterschiedliche Tiere/Pflanzen/Mikroorganismen des Pazifischen Ozeans vorkommen wie möglich.

Die Kolleg:innen anderer Fachbereiche könnten z. B. anbieten:

- Englisch: Play reading – Rollenlesen mit und ohne prosodische Interpretation (z. B. »like an old fish«)
- Geografie: Briefe an Hafenmeister:in oder imaginäre Freund:in der Hansestadt ...

Mathematisch-logische Begabung

Schüler:innen mit mathematisch-logischer Begabung agieren anders – nicht die Sprache steht an erster Stelle (obwohl es das auch gibt), sondern Ziffern, Längen, Strukturen, Gewichte und Muster. Diese Kinder denken anhand logischer Ableitungen, verbinden viele ihrer Verrichtungen mit Mengen und Größen und sind von Kalkulationen fasziniert. Sie lieben es zu rechnen, können (oder wollen) aber zuweilen ihre Rechenschritte nicht versprachlichen. Allfällige Lösungen, auch in anderen Fächern, sind mitunter von Minimalismus, immer aber von Struktur gekennzeichnet. Alles, was so aussieht wie Diagramme, Tabellen oder Puzzles, erfreut diese Klientel.

Aufgabenformate zum o. g. Kompetenzbereich »Erkennen der Vielfalt des Lebens in Ozeanen« können sein:

- Berechne, wie viele Fischarten aus dem Atlantischen Ozean in Hamburg (Deutschland) in Geschäften (täglich, im Quartal, jährlich) zum Verkauf angeboten werden – im Vergleich zu einheimischen Flussfischarten.
- Setze die Menge der in ozeanischen Zuchtbetrieben produzierten Lachsmengen mit den jährlich frei gefangenen Lachsmengen (Wildlachs) ins Verhältnis.
- Hierbei ergibt sich anknüpfend noch die Möglichkeit der freien Recherche.

Kinästhetische Begabung

Kinästhetisch intelligente Kinder wollen im wahrsten Sinne des Wortes begreifen. Sie fassen alles an, sie »umfassen« die Welt und denken mit dem ganzen Körper. Aufgaben, die mit körperlicher Aktivität und Bewegungslernen korrespondieren, werden favorisiert. Gut erkennbar: Kinästhetiker-Kinder lernen am Schulbeginn Buchstaben am raschesten, wenn sie sich gegenseitig mit dem Finger auf den Rücken schreiben oder aus Sandpapier ausgeschnittene Buchstaben mit dem Finger nachspüren. Sie arbeiten schon früh feinmotorisch, basteln, schneiden und konstruieren gern und haben oft eine ausgeprägte Mimik und Gestik. Später werden sie das Theaterspiel in allen Sujets lieben.

Aufgabenformate aus dem Kompetenzbereich »Erkennen der Vielfalt des Lebens in Ozeanen« könnten in diese Richtung gehen:

- Choreografieren einen Ozean-Tanz (z. B. den Tanz der Friedfische, den Tanz im Schwarm, die Jagd der Thunfische ...).
- Stelle sieben unterschiedliche Meeresbewohner der Nahrungskette in einer pantomimischen Form dar.

Das Bekanntmachen mit unterschiedlichen und variierenden Denk- und Arbeitsformen ist auch komplexer und vermutlich nachhaltiger möglich, wenn solche Ansätze bereits im Studium ins Blickfeld geraten. Nguyen und Sliwka (2021, S. 349) berichten beispielsweise, dass Lehramtsstudierende an der *Amsterdam School of Education* bereits im Studium eine Unterrichtseinheit auf Grundlage der Theorie multipler Intelligenzen von Gardner konzipieren und im Anschluss mit dem Ziel des adaptiven Lehrens in einer Klasse erproben. An der Universität Hamburg existieren ebenfalls verschiedene Ansätze, unterschiedliche Begabungen im akademischen und schulpraktischen Kontext zu erproben – einer davon ist der »Academic bookworms commentarius« (Trautmann 2021).

4. Fazit

Schulleitungen sind so stark wie ihre Unterstützungssysteme, daher sind ihrem Wirken im Sinne der Begabungs- und Begabtenförderung Grenzen gesetzt. Wird das Kollegium auf dem Weg zur begabungsfreundlichen Schule nicht »mitgenommen«, sind alle Pläne und Vorhaben hinfällig. Es geht nicht darum, Schulentwicklung rasch und effizient zu gestalten – braucht das Kollegium Zeit, Muße und Diskurs zur Klärung eines allgemein verhandlungsfähigen Begabungsbegriffs, so muss die Schulleitung dies gewähren, unter Umständen sogar moderat bremsen. Vielmehr geht es um Ziel- und Wegeklarheit. Sind diese beiden Parameter bestimmt, kann unter diesem »Dach« mit sehr großer pädagogischer und didaktischer Freiheit agiert werden.

Literatur

- Anderegg, N. / Wilhelm, U. (2021): Begabungsfördernde Schulentwicklung und Schulführung. In: Müller-Oppliger, V. / Weigand, G. (Hrsg.): Handbuch Begabung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 302–318.
- Deutscher Bildungsserver (o. J.): Meere und Ozeane – Arbeitsblätter und Unterrichtsmaterialien. www.bildungsserver.de/Lebensraum-Wasser-Meere-und-Ozeane-714-de.html (Abruf am 17.3.2022).
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2011): Bildungsplan Gymnasium. Sekundarstufe I. Biologie. www.hamburg.de/contentblob/2373254/3f001f63072b1ee4259a0f2630229083/data/biologie-gym-seki.pdf (Abruf am 17.3.2022).
- Gardner, H. (1999): *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic.
- Gardner, H. (2004): *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. 2. Auflage. New York: Basic.
- Gardner, H. (2006): *Multiple Intelligences. New horizons in theory and practice*. New York: Basic.
- Guskin, S. L. / Peng, C. J. / Simon, M. (1992): Do teachers react to multiple intelligences? Effects of teachers' stereotypes on judgment and expectancies for students with diverse patterns of giftedness/talent, in: *Gifted Child Quarterly* 36, S. 32–37.
- Hackl, A. / Schmid, G. (2016): *Erlebnis Bildung. Lernen nachhaltig gestalten. Begabungen fördern*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hamburger Bildungsserver (o. J.): Plastik und Meere. Links zu Informationen über Kunststoffe in Meeren. <https://bildungsserver.hamburg.de/mint-aktuelles/7885054/plasik-und-meere/> (Abruf am 17.3.2022).
- Nguyen, T. L. / Sliwka, A. (2021): Schulische Maßnahmen und Kompetenzen von Lehrpersonen für die Begabungsförderung. In: Müller-Oppliger, V. / Weigand, G. (Hrsg.) *Handbuch Begabung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 348–358.
- Rosenstiel, L. von (2009): Grundlagen der Führung. In: Rosenstiel, L. von / Regnet, E. / Domsch, M. E. (Hrsg.): *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 3–27.
- Rost, D. (2008). Multiple Intelligences, Multiple Irritations. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 22(2), S. 97–112.
- Sternberg, R. J. (2005): A pentagonal theory of giftedness. In: Sternberg, R. J. / Davidson, J. E. (Hrsg.): *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Trautmann, T. (2019): Tiefer blicken ... Zu Möglichkeiten und Grenzen mehrdimensionaler diagnostischer Fallberatung in der Grundschule. In: Pamperien, K. / Pöhls, A. (Hrsg.): *Alle Talente wertschätzen – Grenz- und Beziehungsgebiete der Mathematikdidaktik ausschöpfen*. Münster: WTM, S. 274–286.
- Trautmann, T. (2021): *Academic bookworms commentaries. Leserattentagebuch*. Berlin: Logos. www.logos-verlag.de/cgi-bin/engbuchmid?isbn=5377&lng=eng&id= (Abruf am 17.3.2022).
- Trautmann, T. / Bamberg, A. (2009): Erkläre einem Marsmännchen ... oder Empathiefähigkeit und Erklärungskompetenz bei Erstklässlern. In: Trautmann, T. / Schmidt, S. / Bichtemann, V. (Hrsg.): *Mittendrin und stets dabei. Begabungsfördernder Unterricht und wissenschaftliche Begleitung. Empirische Ergebnisse*, Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 47–55.
- Trautmann, T. / Schmidt, S. / Bichtemann, V. (2009): Mehrperspektivische Kinderbeobachtung und diagnostische Fallberatung (MeDiFa) – ein Schritt zu unterrichtlicher Förderung. In: Trautmann, T. / Schmidt, S. / Rönz, C. (Hrsg.) (2009): *Mittendrin und stets dabei. Begabungsfördernder Unterricht und wissenschaftliche Begleitung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 282–308.

- Weigand, G. / Hackl, A. / Müller-Oppliger, V. / Schmid, G. (2014): Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz.
- Weigand, G. (2021): Begabung, Bildung und Person. Entwicklung einer pädagogischen Begabungstheorie im Dialog mit der schulischen Praxis. In: Müller-Oppliger, V. / Weigand, G. (Hrsg.): Handbuch Begabung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 46–64.

Karen Blaschka/Julia Brehmer

Meilensteine auf dem Weg der Begabungsförderung

Schulentwicklung am Evangelischen Gymnasium Hermannswerder

Das Evangelische Gymnasium Hermannswerder in Potsdam befindet sich zurzeit in einem umfassenden Schulentwicklungsprozess – auf dem Weg zur Schule der Person. Dieser Beitrag reflektiert das bereits Erreichte, den Status quo und im Ansatz auch die weiteren Schritte, die notwendig sind. Der Fokus liegt auf den bisherigen Meilensteinen Weiterbildung, Arbeit des Förderteams und des Steuerkreises für eine gute, gesunde Schule, Lernplattform und »Eigenverantwortliches Arbeiten« sowie den nötigen Wirkkräften. Dabei werden insbesondere die Rolle und Haltung der Schulleitung bei der Ermöglichung und Etablierung begabungsfördernder Strukturen betrachtet.

Eckdaten und Leitbild der Schule

Das Evangelische Gymnasium Hermannswerder (im Folgenden als EGH bezeichnet), auf der Halbinsel Hermannswerder im Templiner See gelegen, besteht in seiner aktuellen Form seit 1990, verfügt aber über eine weitaus ältere Schulgeschichte. Derzeit lernen hier ca. 630 Schüler:innen; das Kollegium umfasst 62 Lehrkräfte (Stand Oktober 2021).

Das Gymnasium zeichnet sich als christliche Schule aus, seine Profilierung ist musisch-künstlerisch. Beispielhaft für diesen Schwerpunkt sind das Opern- und das Theaterprojekt; zudem gibt es Chöre, eine Big Band und Kurse in Darstellendem Spiel, die das Profil der Schule mit Leben füllen. All diese können wie das Fach Kunst bis in die Oberstufe als Grund- oder Leistungskurse belegt werden, wobei Big Band und Chor der musikpraktische Teil des jeweiligen Kurses sind, aber auch kursunabhängig besucht werden können.

Die Schule ist stark daran interessiert, allen Schüler:innen durch ein umfangreiches Fächer- und Kursangebot die Möglichkeit zur Entfaltung der eigenen Fähigkeiten zu bieten. Dies gilt nicht nur für die Kurse in der Oberstufe, auch in der Sekundarstufe I kann z. B. Latein oder Französisch als zweite Fremdsprache erlernt werden. Ab Klasse 9 besteht erneut die Anwahlmöglichkeit für beide Sprachen – neben Altgriechisch, das auf Hermannswerder bis zum Abitur belegbar ist, während es in Brandenburg kaum mehr als Fach existiert. Auch der offene Ganzttag trägt mit Förderangeboten, Sportkursen, Darstellendem Spiel, Chören, Big Band etc. zum vielfältigen Angebot bei.

Begabungsbegriff und »Schule der Person«

Das EGH gehört der Schulgemeinschaft der Hoffbauer-Stiftung an, deren Grundwerte »Vertrauen, Vielfalt, Freiheit und Gnade« als Grundlage der Beziehungsgestaltung verstanden werden.¹ Dies bedeutet, die Würde eines jeden Menschen anzuerkennen, die in seiner Einzigartigkeit als Geschöpf Gottes begründet liegt und in seiner individuellen Begabung bzw. seinen Begabungen zum Ausdruck kommt.² Daher steht der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung im Zentrum der pädagogischen Arbeit, deren Ziel es ist, durch eine Atmosphäre zwischenmenschlichen Vertrauens die Begabungen der anvertrauten jungen Menschen zu entdecken und zu fördern.

Die Lernenden werden als Autor:innen ihrer Bildungsbiografie verstanden (Weigand 2014, S. 26; Weigand 2011, S. 32). Hier zeigt sich die Nähe zu den Leitideen der »Schule der Person«, die seit 2016 kommuniziert und weitergegeben wurden, nachdem sich die Schulleitung und mehrere Kolleg:innen im Rahmen von eVOCATION-Kursen³ weitergebildet hatten. Dies hat zur Ausrichtung der Schule beigetragen und die pädagogische Arbeit beeinflusst, erforderte es doch ein Weiterdenken von bestehenden begabungsfördernden Strukturen – ein Prozess, der im Folgenden mit Blick auf den aktuellen Stand und die Meilensteine auf dem zurückgelegten Weg beschrieben wird.

1. Weiterbildung und Multiplikation

Auch vorher schon wurden am EGH Begabungen gefördert; z. B. hatten einige Kolleg:innen in diesem Zusammenhang die ECHA-Weiterbildung durchlaufen. Zudem existierte der personorientierte Ansatz bereits durch die christlichen Grundwerte. Was bis dahin fehlte, waren eine theoretisch fundierte und von der Mehrheit des Kollegiums getragene Ausrichtung als »Schule der Person« und eine bewusste Hinwendung zur Begabungsförderung. Ein wichtiger Schritt in diese Richtung erfolgte 2016, als die Schulleitung im Kollegium anregte, an der überregionalen Jahresweiterbildung eVOCATION teilzunehmen.

In der ersten Runde fanden sich sechs Kolleginnen, die die Weiterbildung in Tandems absolvierten. Sie bildeten ein Team, das die Inhalte der verschiedenen Weiterbildungsmodule ans Kollegium weitergab und so als Multiplikator fungierte. Die Schulleitung stellte in Lehrerkonferenzen Zeitfenster zur Verfügung, damit die Kolleg:innen über diese Inhalte informiert werden und ein Austausch stattfinden konnte. Auch in einem zweiten Gremium, dem Förderteam (s. u. Abschnitt 2), gab es Angebote für diejenigen Kolleg:innen, die weiteren Input zu bestimmten Inhalten wünschten.

1 Trägerin ist die Hoffbauer gGmbH, ein Tochterunternehmen der Hoffbauer-Stiftung.

2 Passend dazu geht Gabriele Weigand (2014, S. 33) bei der Definition des Begriffs »Begabung« von dem Wort »Gabe« aus – eine Gabe, die sich durch angemessene Auseinandersetzung mit dem Umfeld entfalten kann.

3 Mittlerweile in »evoc« umbenannt, vgl. <https://evoc-weiterbildung.de/>

Sicherlich ist es auch auf diese aktive Arbeit zurückzuführen, dass seitdem jährlich Interessierte am Weiterbildungsprogramm teilnahmen (mit coronabedingter Ausnahme 2020) und dass die Schule mittlerweile Kooperationsschule von eVOCATION ist und beim Netzwerktreffen 2019 in Heidelberg vertreten war. Die schulische eVOCATION-Arbeitsgruppe, die Teilnehmende aktueller und abgeschlossener Weiterbildungen umfasst, ist bis heute aktiv, auch wenn ihre Präsenz innerhalb der Schulgemeinschaft im Vergleich zu den Anfangsjahren abgenommen hat.

2021 gelang es am EGH, das Mentoring für die 10. Jahrgangsstufe zu realisieren. Bereits 2017/2018 gab es einen Probelauf hierfür in der Form, wie sie am Gymnasium Achern (2021) praktiziert wird (siehe auch den Beitrag von Stefan Weih auf S. 68 in diesem Band). Neben schulbezogener Förderung ging es darum, die Lernenden als Person in den Blick zu nehmen und zu unterstützen; als Projektklasse wurde eine 7. Klasse gewählt.

Die zuvor in der Begabungsförderung ausgebildeten Kolleginnen übernahmen die Mentorinnentätigkeit, bereiteten Schreiben, Projekttag etc. vor und ließen die Maßnahme abschließend evaluieren. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse konnten für das neue Projekt in den 10. Klassen genutzt werden. Die Fortbildung der angehenden Mentor:innen wurde von Teilen der eVOCATION-Arbeitsgruppe vorbereitet und durchgeführt.

Außerdem wirken Mitglieder dieser Arbeitsgruppe auch im Förderteam und im Steuerkreis »Gute Gesunde Schule« (s. u. Abschnitt 3) mit. Hier entwickeln sie die Ideen der »Schule der Person« konzeptionell weiter und ermöglichen verschiedene Projekte zur Förderung einzelner Schüler:innen.

Rolle der Schulleitung im Kontext von Weiterbildung und Multiplikation

Ein großer Vorteil ist, dass in der eVOCATION-Arbeitsgruppe neben engagierten Lehrkräften auch ein Schulleitungsmitglied mitwirkt, das die Weiterbildung ebenfalls absolviert hat und sich nun aktiv in die Teamarbeit einbringt. Darüber hinaus machte die Schulleitung deutlich, dass sie die Schulentwicklung in Richtung Begabungsförderung und »Schule der Person« sehr schätzt und die Weiterbildungskosten in einem vorher kommunizierten Rahmen übernimmt. Diese Finanzierung steigert die Attraktivität der Maßnahme und trägt dazu bei, dass kontinuierlich neue Kolleg:innen dazustoßen, die die Weiterbildung absolviert haben und in die Multiplikation und konzeptionelle Gestaltung der Schule eingebunden werden können. So wird gewonnene Kompetenz konstruktiv in die begabungsfördernde Schulentwicklung einbezogen, die im Dialog innerhalb eines wachsenden Teams besser gelingt.

Dass in solchen Prozessen auch das Know-how der Schulleitung gefragt ist, ergibt sich von selbst. Daher ist ihre möglichst kontinuierliche Mitwirkung beispielsweise durch feste Teilnahme an den oder regelmäßige Besuche der Teamsitzungen wichtig. Bei bestimmten Fragen, die z. B. Schulorganisation, Raum- und Stundenplanung, Personalbedarf etc. betreffen, kann der Schulentwicklungsprozess nur durch eine aktive Schulleitung mitentwickelt und vorangetrieben werden.

Agenda für die Schulleitung

- ☑ attraktive Weiterbildungsangebote schaffen und subventionieren
- ☑ Einbindung gewonnener Kompetenz in (Schulentwicklungs-)Teams fördern
- ☑ Mitarbeit im Team bei aktuellen Fragen/Anfragen oder regelmäßige Kommunikation über den Arbeitsstand, offene Fragen etc.

2. Ausrichtung des Förderteams

Weil die Person der Lernenden ebenso wie die Gemeinschaft eine zentrale Rolle im Leitbild des EGH spielt, versteht dieses sich als inklusive Schule.⁴ Ziel ist es, eine Lernumgebung zu schaffen, in der sich die Lernenden mit ihren individuellen Stärken und Schwächen entfalten können.⁵ Dabei werden Kinder und Jugendliche mit besonderen Begabungen ebenso in den Blick genommen wie diejenigen, die aus unterschiedlichen Gründen einer besonderen Fürsorge und Förderung bedürfen – zumal diese Bereiche ineinandergreifen können. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde ein Team gebildet, das paritätisch aus Schüler:innen, Lehrenden und Eltern besteht und ein mittlerweile verabschiedetes Inklusionskonzept erarbeitet hat.

Um dieses Verständnis von Einbindung einer/eines jeden gemeinsam voranzubringen und Lehrende, Lernende und Eltern in dieser Hinsicht zu unterstützen, wurde 2014 das sogenannte Förderteam gebildet. Es setzt sich aktuell aus einem Schulpsychologen, einem Schulhelfer und Lehrer:innen zusammen, darunter ein Mitglied der Schulleitung. Diese stellte dem Team 2018 eine Koordinatorin zur Seite, bei der alle Informationen zusammenlaufen. Dies wurde durch die mittlerweile erfolgte Ausrichtung der Schule erforderlich, die nach einem Ansprechpartner bei Fragen der Inklusion und Förderung verlangte. Die Stelle wurde so gestaltet, dass beide Bereiche hier verortet sind. Durch die Koordination der aktiven Mitarbeit des Förderteams und durch die gezielte Unterstützung bei Inklusions- oder Begabungsförderungsfragen konnte eine Professionalisierung der Förderung erreicht werden. Auch die schulinterne LRS-Förderung wird durch ein Förderteammitglied realisiert.

Mittlerweile werden im Förderteam nicht nur Fälle von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten im Sinne einer Prozessbegleitung besprochen, sondern in kontinuierlich steigendem Maße auch Fälle von Begabungsförderung. Das Team begleitet Elterngespräche und fasst Lernvereinbarungen, außerdem werden Lernbegleitungen innerhalb des Teams verteilt. Durch dessen Zusammenwirken mit Fachlehrkräften bzw.

4 Laut Weigand (2015, S. 34) kann »eine am Personbegriff orientierte Begabungs- und Begabtenförderung [...] nur eine inklusive sein«.

5 Dafür hat sich ein Team paritätisch aus Schüler-, Lehrer- und Elternschaft gebildet und ein mittlerweile verabschiedetes Inklusionskonzept erarbeitet. Zum inklusiven Begabungsbegriff vgl. Solzbacher/Behrens (2015), die – wie auch das EGH – von »einem breiten und dynamischen Begabungsverständnis« ausgehen (S. 14) und ebenfalls auf eine »wertschätzende Haltung« hinweisen, »die von der Anerkennung der Einzigartigkeit eines jeden Menschen ausgeht« (S. 19).

Klassenleitung, Lernenden, Eltern und Schulleitung wurde das Drehtürmodell in verschiedenen Formen⁶ initiiert, vereinzelt auch Pullout-Programme für Kleingruppen (z. B. jahrgangsübergreifend im Fach Englisch).

Sowohl bei Lernschwierigkeiten u. Ä. als auch bei Programmen für Begabte bedurfte es einer Betreuung der Lernenden, so dass diese Art der Begleitung immer wichtiger wurde. Hier setzte das Förderteam an, koordinierte oder gestaltete die Begleitung selbst und arbeitete so in Richtung eines Mentorings, wie es in der Begabungsförderung üblich ist. Daher lag es nahe, das Mentoringprogramm für die 10. Jahrgangsstufe organisatorisch ans Förderteam anzubinden und dieses im laufenden Prozess als Ansprechpartner zu bestimmen.

Auch in der Außenwirkung hat die Bedeutung des Förderteams in den vergangenen Jahren zugenommen. Die Schulleitung hebt es bei jeder Präsentation der Schule hervor, so dass sich Eltern teilweise schon vor der Einschulung ihres Kindes am Gymnasium an dieses Team wenden. Dies ist ein großer Vorteil bei der Gestaltung des Übergangs von der Grundschule aufs Gymnasium, weil es einen frühzeitigen konstruktiven und zugewandten Informationsaustausch ermöglicht.

Rolle der Schulleitung im Kontext der Ausrichtung des Förderteams

Die Schulleitung hat den Anstoß zur Schaffung des Förderteams gegeben und damit einen wichtigen Impuls auf dem Weg zur »Schule der Person« gesetzt. Ressourcen wurden gebündelt und Verantwortlichkeiten auf die Teammitglieder verteilt. Wichtig war die Schaffung der Koordinationsstelle sowohl für den Prozess als auch für die Wirkung im Kollegium. Das Förderteam brachte sich in vielen Bereichen aktiv und koordinierend ein, was die pädagogische Arbeit vielfältig bereichert und die Begabungsförderung erleichtert. Dass die Schulleitung das Förderteam nach innen und außen sichtbar macht, ist ein wichtiger Beitrag zu seiner Wirkung. Es kann auch ein Türöffner für frühzeitige Information und Zusammenarbeit noch vor dem Übergang von der Grundschule sein, was einen umfassenderen Blick auf die Lernenden ermöglicht.

Agenda für die Schulleitung

- ☒ Koordinationsstellen schaffen, die kompetente Beratung und Mitarbeit bei der Förderung ermöglichen
- ☒ breit angelegte Förderung, für Begabungsförderung geschultes Personal einbinden
- ☒ fester Sitz eines Schulleitungsmitglieds im Förderteam
- ☒ die Arbeit des Förderteams innerhalb und außerhalb von Schule sichtbar machen

6 Vgl. zum Drehtürmodell allgemein den Beitrag von Andrea Fiebeler auf S. 157 in diesem Band und Greiten 2016a. Der Systematik »Typen von Drehtürmodellen in NRW« folgend (Greiten 2016b, S. 25, Abb. 1) finden am EGH mittlerweile Drehtüren der Formen 1a, 3b und 4a statt; zu Beginn wurde vor allem die Drehtür vom Typ 1a angewandt.

3. Steuerkreis »Gute Gesunde Schule«

Als weiterer Baustein der Schulentwicklung startete am EGH das Projekt »Gute Gesunde Schule«. Obwohl es nicht per se auf Begabungsförderung ausgerichtet war, ergaben sich rasch Impulse, die in genau diese Richtung tendierten – was auch auf die personelle Zusammensetzung des Teams zurückzuführen ist. So trat zu den bereits bestehenden Arbeitsgruppen der Steuerkreis als weiteres Team hinzu, das sich mit der Schulentwicklung auseinandersetzt und diese mittlerweile maßgeblich gestaltet. Das Besondere hierbei ist, dass der Prozess von einer externen Person begleitet wird – in diesem Fall von einer Beraterin des Zentrums für angewandte Gesundheitsförderung und Gesundheitswissenschaft (ZAGG), unter deren Leitung die erreichten und bevorstehenden Schritte in regelmäßigen Treffen besprochen werden.

Das Team legte den Fokus seiner Arbeit anfangs auf die strukturellen Bedingungen innerhalb der Schule. Nach einer ersten Umfrage im Kollegium bildeten sich im Rahmen einer schulinternen Fortbildung kurzzeitig zwei Fokusgruppen, in denen man zur Kommunikations- und zur Zeitstruktur der Schule arbeitete, da sich hier mehrheitlich Unzufriedenheit und der Wunsch nach Veränderung gezeigt hatte. Das Team arbeitete Konzepte aus und präsentierte den aktuellen Arbeitsstand auf jeder Lehrerkonferenz. Via Videokonferenz wurden auch Fragerunden für die übrige Schulgemeinschaft angeboten.

Hilfreich war erneut, dass ein Schulleitungsmitglied aktiv im Steuerkreis mitwirkte und mit Know-how im laufenden Prozess weiterhalf. So gelangen positive Entwicklungen in der Kommunikationsstruktur; darüber hinaus konnte das geplante Zeitkonzept, das eine feste Verankerung von Selbstlernzeiten in den Stundenplan beinhaltet, im Schuljahr 2020/2021 in der Lehrerkonferenz verabschiedet werden. Die Umsetzung, für die die Schulleitung zwei schulinterne Lehrerfortbildungen zur Verfügung gestellt hat, ist für das Schuljahr 2022/2023 geplant. Zu diesem Zweck werden in den Fachbereichen Selbstlernzeiten, die fächergebunden und frei stattfinden sollen, Materialien etc. inhaltlich vorbereitet.

Rolle der Schulleitung im Kontext des Steuerkreises »Gute Gesunde Schule«

Die Schulleitung ließ das Projekt der ZAGG in einer Lehrerkonferenz vorstellen und über die Teilnahme abstimmen. Diese Initiative war es, die das Zustandekommen des Steuerkreises als momentan wichtigstes Schulentwicklungsteam möglich machte. Seit seiner Bildung erfolgt Schulentwicklung im Sinne der repräsentativen Vertretung des Kollegiums kontinuierlich und unter dessen aktiver Mitwirkung. Wichtig ist, dass ein

Agenda für die Schulleitung

- ☒ externe Fachkräfte zur Begleitung von Schulentwicklungsprozessen einbinden
- ☒ Entscheidungen im Schulentwicklungsprozess gemeinsam mit dem Kollegium treffen
- ☒ als Ansprechpartner:in für Nachfragen des Schulentwicklungsteams zur Verfügung stehen oder aktive Mitarbeit im Team

Schulleitungsmitglied im Steuerkreis mitwirkt und bei Nachfragen jederzeit als Ansprechpartner:in zur Verfügung steht. Feste Zeitfenster, die in Lehrerkonferenzen eingeplant werden, um Stand und Ergebnisse der Arbeit zu kommunizieren, tragen dazu bei, dass sich das Kollegium über den Prozess informiert, in der eigenen Sichtweise beachtet und weitgehend »mitgenommen« fühlt.⁷

4. Kommunikations- und Lernplattform

Das EGH verfügt bereits seit 2014 über die Kommunikations- und Lernplattform *itslearning*. Diese wurde nach einer Vereinbarung zwischen Kollegium und Schulleitung zuerst testweise, dann verbindlich als Medium eingeführt, das einen geschützten Raum für die interne Kommunikation der Schulgemeinschaft eröffnete. Für die verschiedenen Schulentwicklungsteams bot *itslearning* eine nützliche und effiziente Möglichkeit zur Vernetzung. Die Gruppen blieben über die Nachrichtenfunktion und eingerichteten Kurse in Kontakt und konnten orts- und teilweise auch zeitunabhängig arbeiten. Diese Kurse ermöglichten es, (Video-)Konferenzen zu terminieren und im Kalender zu vermerken sowie Materialien, Protokolle etc. für alle nutzbar zu hinterlegen, um bei Bedarf darauf zurückgreifen zu können.

Durch die digitalen Herausforderungen der beiden Lockdowns während der Corona-Pandemie hat sich *itslearning* auch als Lernplattform am EGH etabliert. Mit einer Abstimmung entschied das Kollegium, dass jede Lerngruppe einen eigenen Onlinekurs für jedes Fach auf der Plattform erhält, über den die Kommunikation und Materialvergabe bzw. -bearbeitung erfolgen. Dabei war die Umsetzung in den verschiedenen Kursen unterschiedlich – je nach Erfahrung der Lehrkräfte. Die Arbeit mit der Lernplattform zu systematisieren und zu vereinheitlichen wird eine der kommenden Aufgaben sein. Allerdings befindet sich das EGH durch die verstärkte Arbeit der Fachbereiche an Vorlagekursen mit Materialien für das gesamte Fachkollegium bereits in einem Prozess der Professionalisierung.

Auch Workshops von Erfahrenen für Interessierte – vor allem zu Schuljahresbeginn – und Zeitfenster in Konferenzen, um sich beispielsweise in Barcamps auszutauschen, helfen dabei, eine effiziente Arbeit mit *itslearning* voranzutreiben. Gleichermaßen leisten Schulungen für Eltern durch den Administrator und für neue Lernende durch erfahrene Lehrkräfte ihren Beitrag. Diese Entwicklung wird von der Schulleitung unterstützt, die fortwährend die technische Ausstattung etwa in Form von Lehrer- und Schüler-iPads verbessert, deren Wartung in der Hand eines Administrators liegt, der in engem Austausch mit der Schulleitung steht.

7 Zur Bedeutung dieser Einbindung in Schulentwicklungsprozesse vgl. Holtappels 2014, S. 30; Holtappels 2019, S. 285; Maulbetsch 2014, S. 248. Wie Lehrende als Personen individuell verschieden und zu unterschiedlichen Zeiten auf Veränderungsprozesse reagieren, hat Lindemann (2017, S. 207) in einer Übersicht zusammengefasst; zu den Rollen, die jeder Einzelne dabei einnehmen kann, vgl. Lindemann 2017, S. 205.

Rolle der Schulleitung im Kontext der Kommunikations- und Lernplattform

Mit *itslearning* hat die Schulleitung frühzeitig die Einführung eines digitalen Mediums am EGH angeregt und nach der Ausweitung als Kommunikations- und Lernplattform verschiedentlich für die Fortbildung des Kollegiums gesorgt. So konnte das Medium zu einem festen Bestandteil in der Kommunikationsstruktur werden und an Relevanz für den laufenden Unterricht gewinnen. Das offensichtliche Interesse der Leitung, die technische Ausstattung zu verbessern, um die Vorteile der Lernplattform stärker in den Schulalltag einzubinden, spielt für deren Akzeptanz ebenfalls eine Rolle und fördert die Nutzung.

Agenda für die Schulleitung

- ☒ Möglichkeiten zur unkomplizierten und effizienten Vernetzung schaffen
- ☒ Verbindlichkeiten zur Nutzung innerhalb der Schulgemeinschaft festlegen
- ☒ schulinterne oder -externe Fachkräfte gewinnen, um einen professionalisierten Umgang mit der Plattform zu erreichen
- ☒ die technische Ausstattung vorantreiben

5. Eigenverantwortliches Arbeiten

Mit der beschriebenen technischen Ausstattung am EGH ist auch die Praxis der Begabungsförderung im Unterricht verbunden. Dabei handelt es sich um das »Eigenverantwortliche Arbeiten« (EvA), das als Idee durch die eVOCATION-Weiterbildung 2017 ans EGH kam. Hierfür dienten die Ideen für autonomes und selbstbestimmtes Lernen, wie sie beispielsweise an der *Sir Karl Popper Schule* in Wien praktiziert werden, als Vorbild, das an die Gegebenheiten am EGH angepasst wurde.

Das eigenverantwortliche Arbeiten begann in einem zweiten Schulhalbjahr als Experiment zur Förderung einer 8. Klasse im Fach Latein. Hier waren die Fachleistungen der Lernenden sehr heterogen – während die einen viel Übungszeit benötigten, waren andere fachlich bereits so versiert, dass sie sich neue Grammatik samt Wortschatz schnell aneignen und anwenden konnten. Daher sollte dem leistungsstarken Teil der Klasse Raum gegeben werden, um den Stoff der bis zum Schuljahresende geplanten Lektionen selbstorganisiert und selbstbestimmt zu erarbeiten – auch damit sich die Lehrkräfte intensiver den Bedürfnissen derjenigen Lernenden widmen konnten, die noch Probleme mit dem Fach hatten. So startete mit Zustimmung der Schulleitung ein Experiment, das seitdem jedes Jahr in ausgewählten Lateinklassen und -kursen durchgeführt und weiterentwickelt wird. Im Folgenden wird der aktuelle Status quo im Fach Latein dargestellt.

An dieser Stelle ist es sinnvoll, die gegenwärtigen Rahmenbedingungen zu skizzieren, die die Stützpfiler der beständigen begabungsfördernden Strukturen des Unterrichts und auch die Grundlage der aktuellen EvA-Praxis sind. Zum einen benötigte auch das eigenverantwortliche Arbeiten die Lernplattform, über die die Lektionen außerhalb des Unterrichts als Themenseiten mit Arbeitsanweisungen, Materialien,

weiterführenden Links etc. zur Verfügung gestellt werden. Auch Termine wie Gespräche über den Arbeitsstand oder Treffen zur Klärung von offenen Fragen sind digital hinterlegt, ebenso die Unterrichtsräume, die für die Arbeitsphasen zur Verfügung stehen, und kurze Mitteilungen mit tagesaktuellen Informationen.

Dies ermöglicht den eigenverantwortlich Lernenden, ohne Verzug zu arbeiten, und entlastet die Lehrkraft, die nicht doppelt gefragt ist. Bei Doppelsteckung können phasenweise sogar Kurse zusammengelegt werden, um persönliche Gespräche zu gewährleisten, Prüfungen vorzunehmen etc. So können die eigenverantwortlich Lernenden abseits des Klassenraums, in eigenem Tempo und mit individueller Schwerpunktsetzung arbeiten. Für diese Phasen stehen die schuleigenen iPads zur Verfügung, so dass Ergebnisse, Fragen etc. in bereits angelegten Aufträgen hinterlegt und dokumentiert werden können. Bei Bedarf kann die Lehrkraft ohne großen Aufwand Differenzierungsoptionen oder strukturierte Lernstandsanalysen im Onlinekurs ermöglichen, zumal alles, was digital hinterlegt ist, auch von anderen Lehrkräften als Vorlage für neue Lerngruppen genutzt werden kann.

Als zweite Stütze dient die Organisation der Fremdsprachenkurse am EGH, an dem es seit 2018/2019 eine Parallelstruktur von Sprachkursen gibt: Nach Möglichkeit werden aus allen 7. Regelklassen und der 6L⁸ je nach Anwahl mindestens zwei Kurse pro Fremdsprache (Latein oder Französisch) gebildet. Diese liegen parallel in der Studententafel, so dass die Lehrenden der Kurse einer Fremdsprache als Team arbeiten und sich austauschen können. Gemeinsame Vor- und Nachbereitung ist ebenso möglich wie Aufgabenverteilung und entsprechende Entlastung bei der Erstellung von differenzierten Materialien, Klassenarbeiten etc. Wenn die Lehrkräfte eng zusammenarbeiten und neben der zeitlichen Parallelität der Kurse auch eine inhaltliche ermöglichen, können die Lernenden auch personorientiert und kursübergreifend im Sinne einer zeitlich begrenzten Interessen- und Leistungsdifferenzierung durchmischt werden. So ist neben der inneren auch eine äußere Differenzierung möglich.

Mit Hilfe dieser beiden Stützpfeiler konnte in den letzten Jahren eine Professionalisierung der Methodik des »Eigenverantwortlichen Arbeitens« im Fach Latein erfolgen. Mittlerweile existieren digitale EvA-Boxen, in denen sich Infoblätter, Lernvereinbarungen, Vorlagen zur Dokumentation, Zeitpläne und Prüfungsdokumente aus den Vorjahren finden, die zeigen, wie diese Phase gedacht und inhaltlich gefüllt ist. Auch die Themenseiten stehen mittlerweile für alle Lektionen auf der Lernplattform zur Verfügung. Der entstandene Materialpool fördert den Austausch, wirkt als Multiplikator von Ideen und erleichtert die Arbeit. Dies hat zur Folge, dass sich weitere Lehrkräfte den neuen Lehrmethoden zuwenden und das eigenverantwortliche Arbeiten erproben, evaluieren und so auch verbessern. Mit der Parallelstruktur und den ver-

8 L = Leistungs- und Begabungsklasse (LuBK). Das EGH ist in Klasse 5 und 6 einzügig und ab der 7. Jahrgangsstufe vierzügig, wenn zur LuBK drei reguläre Klassen hinzukommen. Zur LuBK in Brandenburg vgl. Bildungsserver Berlin-Brandenburg o. J., zur speziellen Förderung in den LuBK auf Hermannswerder vgl. Evangelisches Gymnasium Hermannswerder o. J.

fügbaren Ressourcen sind auch Pläne hinsichtlich der E- und G-Kurse⁹ in der 10. Klassenstufe verbunden, die die Lernenden auf das Kurssystem der Oberstufe vorbereiten sollen.

Rolle der Schulleitung im Kontext des Eigenverantwortlichen Arbeitens

Die Schulleitung unterstützte die Lehrmethode und gab den Kolleginnen die notwendigen Freiheiten zur Erprobung. Sie verfolgte die Entwicklung, gab Feedback zu Materialien und Lernverträgen und agierte mit großer Offenheit. Ihre Zusage und offensichtliche Unterstützung des Vorhabens waren wichtig für das Gelingen. Außerdem wurden Räume für die eigenverantwortlich arbeitenden Schüler:innen eingeplant, was für diese Arbeitsweise zentral ist; mittlerweile steht hierfür das Lernzentrum der Schule zur Verfügung.

Agenda für die Schulleitung

- ☒ eine Atmosphäre der Offenheit für begabungsfördernde Initiativen im Kollegium schaffen
- ☒ Mithilfe und Beratung aktiv anbieten und leisten
- ☒ Räume und Ausstattung für Eigenverantwortliches Arbeiten zur Verfügung stellen

6. Fazit

Begabungsförderung ist die Kernaufgabe jeder Schule – geht es doch darum, junge Menschen darin zu unterstützen, ihren Weg zu finden, und sie in ihren individuellen Begabungen zu bestärken. Dafür müssen Strukturen geschaffen werden, die Persönlichkeits- und Potenzialentwicklung ermöglichen. Dieser begabungsfördernde Prozess ist am EGH im Gange. So werden einzelne Unterrichtsphasen zunehmend auf Begabungsförderung ausgerichtet – z.B. auf das »Eigenverantwortliche Arbeiten« – und eine Begleitung in Form eines Mentorings erprobt. Dafür setzt die Schulleitung Anreize etwa für Fortbildungen, schafft Freiräume für Austausch und Multiplikation, verteilt Verantwortlichkeiten innerhalb des Kollegiums und treibt die Personalentwicklung voran. Die bisherigen Meilensteine haben bereits eine begabungsfördernde Schulentwicklung forciert, andere sind noch in der Umsetzung oder eine künftige Aufgabe – z.B. ein ausformuliertes Konzept zur Begabungsförderung, das nach innen und außen kommuniziert werden kann.

Gelingen kann Schulentwicklung nur im Team und mit der Schulleitung. Damit der notwendige »innere Zug« (Holtappels 2014, S. 16) verstetigt werden kann, sind Offenheit, Zeit, Geduld, Zugewandtheit und Verständnis für alle Involvierten erforderlich. Dass dies die wesentlichen Faktoren sind, zeigt sich auch am EGH immer wieder.

⁹ G-Kurs = Grundkurs (niedrigeres Lern- und Leistungsniveau); E-Kurs = Erweiterungskurs (höheres Lern- und Leistungsniveau).

Literatur

- Bildungsserver Berlin-Brandenburg (o. J.): Leistungs- und Begabungsklassen. <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/begabtenfoerderung/begabtenfoerderung-im-land-brandenburg/leistungs-und-begabungsklassen> (Abruf am 1.6.2022)
- Evangelisches Gymnasium Hermannswerder (o. J.): Individuelle Förderung. www.evgyim.de/profil/individuelle-foerderung/ (Abruf am 1.6.2022).
- Greiten, S. (2016a): Das »Drehtürmodell« – theoretische Grundlagen und Weiterentwicklung. In: Greiten, S. (Hrsg.): Das Drehtürmodell in der schulischen Begabtenförderung. Studienergebnisse und Praxiseinblicke aus Nordrhein-Westfalen. Karg Heft 09. Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung, S. 8–19.
- Greiten, S. (2016b): Typen von Drehtürmodellen in NRW. Rekonstruktion aus einer Fragebogenstudie. In: Greiten, S. (Hrsg.): Das Drehtürmodell in der schulischen Begabtenförderung. Studienergebnisse und Praxiseinblicke aus Nordrhein-Westfalen. Karg Heft 09. Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung, S. 21–29.
- Gymnasium Achern (2021): Mentorat. www.gymnasium-achern.de/joomla/index.php/unsere-schule/schulprofil/mentorat (Abruf am 1.6.2022).
- Holtappels, H. G. (2014): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel. Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G. (2019): Transfer in der Schulentwicklung. Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In: Die deutsche Schule, Jg. 111, H. 3, S. 274–293.
- Lindemann, H. (2017): Unternehmen Schule. Organisation und Organisationsentwicklung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Maulbetsch, C. (2014): Gelebte Verantwortung. Schulentwicklung selbstwirksam gestalten. In: Weigand, G. / Hackl, A. / Müller-Oppliger, V. / Schmid, G.: Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz, S. 242–252.
- Solzbacher, C. / Behrens, B. (2015): Inklusive Begabungsförderung und individuelle Förderung. Grundlegungen, Chancen und Herausforderungen einer vielversprechenden Symbiose. In: Solzbacher, C. / Weigand, G. / Schreiber, P. (Hrsg.): Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion. Weinheim/Basel: Beltz, S. 13–27.
- Weigand, Gabriele (2011): Person und Begabung. In: Hackl, A. / Steenbuck, O. / Weigand, G. (Hrsg.): Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung. Karg Heft 03. Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung, S. 32–37.
- Weigand, G. (2014): Begabung und Person. In: Weigand, G. / Hackl, A. / Müller-Oppliger, V. / Schmid, G.: Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz, S. 26–36.
- Weigand, Gabriele (2015): Personale Pädagogik und inklusive Begabungsförderung, Grundlagen und Konsequenzen. In: Solzbacher, C. / Weigand, G. / Schreiber, P. (Hrsg.): Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion. Weinheim/Basel: Beltz, S. 28–37.
- Weigand, G. / Hackl, A. / Müller-Oppliger, V. / Schmid, G. (2014): Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz.

Teil IV:

Begabungsförderung und Netzwerkarbeit

Netzwerkarbeit und Schulentwicklung zusammendenken – eine Chance für die Begabungs- und Begabtenförderung

1. Einleitung

Die Organisation von Schulen in Netzwerken oder sogar Bildungsregionen gewinnt im Kontext von Schulentwicklungsprozessen zunehmend an Bedeutung. Der Grund hierfür ist unter anderem die Erkenntnis, dass Schulen nicht einzeln für sich stehen, sondern zusammen mit anderen in ein Gesamtsystem eingebunden sind. Die einzelnen Organisationen beeinflussen sich gegenseitig und Forschungen zeigen, dass die Schulentwicklungsmaßnahmen einzelner Schulen weniger wirken als eine ganzheitliche Entwicklung des Systems (Rolff 2019, S. 212 f.).

Hans-Günter Rolff (ebd., S. 212) zeigt auf, dass die Einzelschule zwar der »Motor der Schulentwicklung« ist, aber allein oft zu wenig Ressourcen für die Entwicklungsarbeit hat. Deshalb kann es effektiver sein, wenn sich beispielsweise die Fachkonferenzen mehrerer Schulen zusammenschließen, um an der Unterrichtsentwicklung zu arbeiten. Durch die Zusammenarbeit können zudem kreative Prozesse gefördert werden, die sich positiv auf die Ergebnisse auswirken; darüber hinaus ist es möglich, die Kosten für unterstützende Maßnahmen wie Fortbildungen oder Prozessbegleitungen zu teilen (Rolff 2019, S. 212).

Ein weiterer Aspekt für die zunehmende Bedeutung von Netzwerken ist die Erkenntnis, dass Schüler:innen nicht von einer Schule alleine auf die epochalen Schlüsselprobleme vorbereitet werden können, sondern dass verschiedene Perspektiven und Lerngelegenheiten innerhalb und außerhalb der Schule nötig sind, damit Schüler:innen genügend Kompetenzen und Handlungsoptionen erlernen (Asselmeyer 2017, S. 138). Dadurch werden die Bildungschancen der Schüler:innen erhöht, was wiederum einen Beitrag zur Bildungs- und Begabungsgerechtigkeit leisten kann.

Dieser Beitrag widmet sich den zentralen Fragen, welche Chancen die Arbeit in Netzwerken für die Begabungs- und Begabtenförderung bietet und wie Netzwerkarbeit und Schulentwicklung zusammengedacht werden können. Abschnitt 2 geht zunächst darauf ein, warum begabungsfördernde Netzwerkarbeit einen Mehrwert für den eigenen Schulentwicklungsprozess darstellen kann. Im Anschluss werden in Abschnitt 3 verschiedene Formen und Ziele von Netzwerken ausdifferenziert, bevor Abschnitt 4 der Frage nachgeht, wie begabungsfördernde Netzwerke aufgebaut und gemanagt werden können.

2. Warum begabungsfördernde Netzwerkarbeit?

Zu Beginn einer jeden Netzwerkarbeit stellt sich die Frage, welchen Mehrwert die gemeinsame Arbeit für die Akteur:innen hat. Denn Netzwerkarbeit ist in der Regel kein Selbstzweck, sondern wird aus einem bestimmten Grund und mit einer Intention aufgenommen. Eine Gelingensbedingung für erfolgreiche Netzwerkarbeit ist daher, dass die beteiligten Akteur:innen eine inhaltliche Relevanz und einen Mehrwert für ihr eigenes Handeln sehen (Miceli/Steenbuck 2021, S. 477). Mit Blick auf die Schule können im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung verschiedene Aspekte für eine begabungsfördernde Netzwerkarbeit sprechen, z. B.:

- Die Aufgaben, vor denen Lehrkräfte täglich stehen, sind vielfältig und Zeit ist eine begrenzte Ressource. Den Interessen und Bedürfnissen aller Schüler:innen im schulischen Alltag gleichermaßen gerecht zu werden ist daher eine Herausforderung. Die Zusammenarbeit mit Netzwerkpartnern kann eine Entlastung darstellen, weil externe Partner:innen über den Unterricht hinausgehende Angebote der Begabungs- und Begabtenförderung anbieten können oder Unterricht gemeinsam mit anderen Lehrpersonen geplant und Materialien ausgetauscht werden können (Behrensen/Solzbacher 2016, S. 102).
- Begabungs- und begabtenfördernde Angebote in Schulen sind häufig stark an den Inhalten der Unterrichtsfächer und den Methoden des schulischen Lernens orientiert. Durch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern der Region wie beispielsweise Universitäten, Firmen oder Vereinen kann das Spektrum der Lernangebote sowohl inhaltlich als auch methodisch erweitert werden. Dadurch wird zum einen das selbstgesteuerte Lernen der Schüler:innen gefördert (Behrensen/Solzbacher 2016, S. 100 ff.); zum anderen entsteht durch die Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Partnern häufig ein kreatives und innovatives Potenzial für begabungsfördernde Schulentwicklungsprozesse, »weil die Lebens- und Bildungsrelevanz verschiedener Methoden präsenter wird« (ebd., S. 101).
- Die Zusammenarbeit in interdisziplinären Netzwerken erleichtert die Unterstützung begabter Schüler:innen in herausfordernden Situationen. Fragen der Diagnostik, der sozioemotionalen Begleitung oder der Unterstützung bei Lern- und Leistungsproblemen erfordern häufig eine multiprofessionelle Lösungsfindung und eine enge Zusammenarbeit z. B. von Schule, Schulpsychologie oder Beratungsstellen. Durch ein bereits bestehendes Netzwerk kennen sich die beteiligten Akteur:innen, können schneller in den Austausch treten und aufeinander abgestimmt handeln (Olyai 2019, S. 30 ff.; Behrensen/Solzbacher 2016, S. 101).
- Durch die Netzwerkarbeit kann die Begabungs- und Begabtenförderung auch in der Wahrnehmung von Bildungsadministration, Eltern und Gesellschaft stärker in den Fokus gerückt werden. Dadurch fallen Forderungen nach besseren Rahmenbedingungen und Ressourcen für die Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule auf fruchtbareren Boden (Miceli/Steenbuck 2021, S. 468 ff.).

- Nicht zuletzt kann die Arbeit in Netzwerken auch dazu beitragen, Angebote der Begabungs- und Begabtenförderung im regionalen Bildungssystem langfristig zu verankern und innovative Entwicklungen in die Breite zu tragen (Miceli/Steenbuck 2021, S. 473 ff.).

3. Formen und Ziele von Netzwerken

Die Anlässe für die Gründung eines begabungsfördernden Netzwerkes können vielfältig sein – z. B. zur gemeinsamen Gestaltung von Übergängen, Juniorstudiumangeboten oder außerschulischen Enrichment-Angeboten oder auch aus der Erkenntnis heraus, dass das Thema Begabungs- und Begabtenförderung bisher zu wenig im Fokus des pädagogischen Handelns steht. Damit ein begabungsförderndes Netzwerk erfolgreich zusammenarbeiten und Veränderungen in der Region bewirken kann, ist die Definition gemeinsamer Ziele erforderlich. Hierbei können – in Anlehnung an Herbert Asselmeyer (2017, S. 132 f.) – folgende Fragen hilfreich sein:

- Was ist in unserer Region der aktuelle Stand der Begabungs- und Begabtenförderung? Welche Formen der Zusammenarbeit oder Vernetzung bestehen bereits? Wie können bereits bewährte Strukturen der Begabungs- und Begabtenförderung in das Netzwerk eingebunden werden?
- Wo sehen wir die Begabungs- und Begabtenförderung in unserer Region in zehn Jahren? Was wünschen wir uns? Welche Vision wollen wir mit dem Netzwerk verfolgen?
- Was möchten wir für die Begabungs- und Begabtenförderung auf gar keinen Fall? Was wäre hinderlich für unsere Vision der Begabungs- und Begabtenförderung?
- Wie lassen sich unsere Vorstellungen für ein begabungsförderndes Netzwerk umsetzen? Welche strategischen Maßnahmen sind hierfür notwendig?

Je nach Anlass und Zielsetzung für die Netzwerkarbeit sind nach Schubert (2018) und Rürup et al. (2015) verschiedene Formen von Netzwerken möglich. Im Folgenden werden vier Formen vorgestellt und exemplarisch an Beispielen aus der Begabungs- und Begabtenförderung ausdifferenziert. Dabei ist zu bedenken, dass sich die Netzwerkformen in der Theorie zwar gut voneinander trennen lassen, die Übergänge in der Praxis jedoch häufig fließend sind. Im Laufe der Zusammenarbeit können sich Netzwerkstrukturen weiterentwickeln und neue Ziele hinzukommen, die eine andere Form der Zusammenarbeit notwendig machen.

3.1 Überbrückungsnetzwerke

In einer differenzierten Gesellschaft gibt es in der Regel verschiedene Organisationen, die sich mit ähnlichen Themen beschäftigen und aus ihrer jeweiligen Perspektive mit ihrem institutionalisierten Wissen und ihren Erfahrungen darauf blicken. Dabei steht

jede Organisation für sich allein; Kommunikation findet ohne Netzwerkarbeit eher innerhalb der einzelnen Organisationen als zwischen den verschiedenen Organisationen statt – es entsteht ein »strukturelles Loch« (Schubert 2018, S. 61). Mit einem Überbrückungsnetzwerk können Strukturen geschaffen werden, die die Akteur:innen der einzelnen Organisationscluster zusammenbringen (ebd.).

Im Hinblick auf Begabungsförderung befassen sich z. B. Kinderärzt:innen, Familien-, Erziehungs- und psychologische Beratungsstellen, Schulpsychologie und Schulen aller Schulformen mehr oder weniger intensiv mit Kindern mit besonderen Begabungen. Dabei agieren die jeweiligen Organisationen eher einzeln mit den Familien und Kindern, mit Fokus auf ein bestimmtes Thema wie Diagnostik, Förderung oder Verhaltensauffälligkeiten.

Zum Teil sind einzelne Einrichtungen miteinander vernetzt, also die Erziehungsberatungsstellen untereinander oder auch die Grundschulen oder Kinderärzt:innen. Zwischen diesen Netzwerkclustern klaffen jedoch häufig »strukturelle Löcher«, so dass Kommunikation, Austausch und die gemeinsame Unterstützung von Familien und begabten Kindern und Jugendlichen eher selten stattfinden. Oft sind nicht einmal den Akteur:innen die jeweiligen Ansprechpartner:innen und die Möglichkeiten der anderen Organisationen im System bekannt.

Ein Überbrückungsnetzwerk kann diese Lücken schließen und die Akteur:innen der verschiedenen Organisationen in einen Austausch miteinander bringen. Durch die Zusammenarbeit können die Unterstützungs- und Förderbedarfe begabter Kinder zielführender koordiniert werden (siehe hierzu den Beitrag von Behrend/Helm-Becker auf S. 261 in diesem Band).

3.2 Interessensnetzwerke

Beim Interessensnetzwerk schließen sich Akteur:innen verschiedener Organisationen zusammen, um gemeinsam übergeordnete Ziele zu verfolgen. Durch die Zusammenarbeit hat das Netzwerk einen strategischen Vorteil, da sich unterschiedliche Kompetenzen und Ressourcen gegenseitig ergänzen und ausgleichen können. Im Netzwerk können Interessen und Positionen einzelner Organisationen zu einer Interessensallianz gebündelt werden, so dass sie sich gegenüber anderen Strukturebenen besser vertreten lassen (Schubert 2018, S. 52 ff.).

Ein Beispiel für ein Interessensnetzwerk in der Begabungsförderung: Forscher:innen an Universitäten und Hochschulen schließen sich mit Kolleg:innen an Schulen unterschiedlicher Schulformen, in Kindertagesstätten, Schulpsychologie und verschiedenen Beratungsstellen zusammen, um das Thema »Besondere Begabung und Hochbegabung« in der Öffentlichkeit stärker in den Fokus zu rücken sowie Vorurteile und stereotype Sichtweisen abzubauen. Gemeinsam überlegen sie, mit welchen Maßnahmen sie ihre Ziele erreichen können, und konzipieren eine Strategie. So könnten beispielsweise spezifische Forschungsprojekte, öffentliche Informationsveranstaltungen oder Tagungen sowie Handreichungen und Informationsmaterialien geplant werden.

Ziel aller Maßnahmen ist die Vergrößerung der Lobby für das Thema Begabungsförderung als gemeinsames Interesse der Organisationen. Dabei profitiert das Netzwerk durch die sich ergänzenden Sichtweisen, Kompetenzen und Herangehensweisen von seiner interdisziplinären Zusammensetzung.

3.3 Informations- und Austauschnetzwerke

Die zentrale Funktion eines Informations- und Austauschnetzwerkes, zu dem sich Akteur:innen unterschiedlicher Organisationen zusammenschließen, ist das Lernen von- und miteinander sowie der Austausch von Erfahrungen und Konzepten. Dabei begegnen sich die Akteur:innen unabhängig von Funktion oder Status innerhalb ihrer Organisation auf Augenhöhe (Rürup et al. 2015, S. 93 ff.; Schubert 2018, S. 55 ff.).

Neben dem reinen Austausch von Informationen – z. B. dem Thema des Netzwerkes entsprechende Literatur, Ansprechpartner:innen, interessante Fort- und Weiterbildungsangebote oder auch Unterrichtsmaterialien – kann auch der Transfer von innovativen Projektideen oder Konzepten im Vordergrund stehen (Schubert 2018, S. 55 ff.). Rürup et al. (2015, S. 100 ff.) bezeichnen Netzwerke, bei denen ein solcher Transfer im Vordergrund steht, als Transfernetzwerke. Diese entstehen häufig innerhalb von (Pilot-)Projekten, in deren Rahmen Schulen zunächst themenbezogen in einem eigenen Schulentwicklungsprozess Konzepte entwickeln, um später die Aufgabe des Transfers oder der Multiplikation dieser Konzepte für andere interessierte Schulen übernehmen.

Ein klassisches Beispiel für ein solches Transfernetzwerk ist im Projekt »Karg Campus Bayern« entstanden. Innerhalb dieses Projekts haben sich acht Gymnasien dem Thema Begabungs- und Begabtenförderung gewidmet und sich in einem begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess zu entsprechenden Kompetenzzentren weiterentwickelt. Im Anschluss daran haben diese Schulen die Aufgabe des Transfers übernommen und stehen für weitere an Begabungs- und Begabtenförderung interessierte Schulen als Ansprechpartner zur Verfügung (siehe die Beiträge von Paster auf S. 245 und Kelz/Götz auf S. 119 in diesem Band).

3.4 Dienstleistungs- und Wertschöpfungsnetzwerke

Dienstleistungs- und Wertschöpfungsnetzwerke entstehen häufig durch die Arbeit in Informations- und Austauschnetzwerken. Durch die gemeinsame Reflexion z. B. über bestehende Angebote und Konzepte entstehen neue Erkenntnisse, die für die Weiterentwicklung genutzt werden können. Zudem können bereits bestehende Angebote strukturell miteinander verbunden werden, so dass erweiterte Angebote mit einer anderen Qualität entstehen. Dabei bringen alle Akteur:innen das ein, was sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu bieten haben. Der Fokus dieser Entwicklungsarbeit liegt auf dem Gesamtnutzen für die Adressat:innen der Angebote und Konzepte (Schubert 2018, S. 57 ff.).

Mit Blick auf die Begabungsförderung kann ein solches Netzwerk entstehen, wenn sich Schulen mit Vereinen, Museen oder Universitäten zusammenschließen und gemeinsam reflektieren, wie sie ihre Angebote zur Begabungs- und Begabtenförderung vernetzen oder neue Möglichkeiten schaffen können, um sie allen Schüler:innen zugänglich zu machen. So können beispielsweise gemeinsame »Summer schools« oder Enrichment-Angebote entstehen, in die jede Organisation das einbringt, was ihr an Ressourcen zur Verfügung steht – seien es pädagogische Kon-

zepte, Räumlichkeiten, freiwillige Mitarbeiter:innen, Materialien oder logistische Strukturen. Auch Akteur:innen der Bildungsadministration oder Stiftungen können Teil eines solchen Netzwerkes sein und neben Know-how auch rechtliche Strukturen oder Gelder in die Netzwerkarbeit einbringen.

4. Wie kann ein begabungsförderndes Netzwerk aufgebaut werden?

Wenn Ziel und Form des begabungsfördernden Netzwerkes feststehen, stellt sich die Frage, wie das Netzwerk aufgebaut und gemanagt werden kann. Allgemein wurde diese Frage in der Fachliteratur schon häufig beantwortet (vgl. z. B. Minderop 2016; Asselmeyer 2017; Schubert 2018); im Folgenden werden einzelne Aspekte speziell im Kontext begabungsfördernder Netzwerke in den Blick genommen.

4.1 Begriffsklärung

Schon in der Theorie gibt es vielfältige Definitionen der Begriffe »Begabung«, »Hochbegabung«, »Begabungsförderung« und »Begabtenförderung«. Bei der Betrachtung der Praxis wird deutlich, dass diese mannigfaltigen Definitionen zudem von verschiedenen Akteur:innen sehr unterschiedlich verstanden und angewendet werden. Insbesondere in der interdisziplinären Netzwerkarbeit ist es daher notwendig bei der Konstituierung des Netzwerkes die jeweiligen Begabungsverständnisse zu reflektieren und gegebenenfalls ein gemeinsames Verständnis zu entwickeln (Schubert 2018, S. 104ff.).

4.2 Stakeholder-Analyse

Netzwerke existieren nicht in einem luftleeren Raum, sondern sind immer Teil eines systemischen Umfelds oder Handlungsraums. Die Akteur:innen innerhalb des Systems werden auch Stakeholder genannt, d. h.

„Personen oder Gruppen, von deren Haltung und Einsatz die Entwicklung des Netzwerks abhängt. Umgekehrt hängen die Stakeholder aber auch vom Erfolg des Netzwerkes ab [...]. Die Stakeholder richten sowohl fachliche Ansprüche als auch wirtschaftliche Nutzenerwartungen an das organisierte Netzwerk“ (Schubert 2018, S.83).

Zum Teil haben die Stakeholder auch großen Einfluss auf die Zuteilung von Ressourcen wie z. B. Entlastungs- oder Abminderungsstunden, finanzielle Mittel oder fachliches Wissen. In der Aufbauphase des begabungsfördernden Netzwerkes ist daher die Überlegung sinnvoll, welche Stakeholder man zur Zielerreichung mit ins Boot holen und für wen die Arbeit im Netzwerk eine Win-win-Situation darstellen könnte. Hierfür bietet es sich an, gemeinsam mit den bereits im Netzwerk aktiven Akteur:innen

eine Stakeholder-Analyse durchzuführen und sich folgende Fragen zu stellen (vgl. auch Schubert 2018; Asselmeyer 2017, S. 132):

- Wen kennen wir, der/die im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung noch aktiv ist?
- Wie stehen die bereits aktiven Akteur:innen zum Thema und mit welchem Bega-bungsverständnis arbeiten sie?
- Welchen Mehrwert hat die Arbeit im Netzwerk für die tägliche Arbeit der beteiligten Akteur:innen? Was könnte ein Anreiz sein, sich in das begabungsfördernde Netzwerk einzubringen?
- Wer hat Einfluss auf Personen, die für das Netzwerk strategisch wichtig sind? Wie können wir diese »Gatekeeper« für unser Netzwerk gewinnen?
- Welche Ressourcen haben wir bereits im Netzwerk und welche benötigen wir noch? Wen kennen wir, der/die diese Ressourcen mitbringt, und wie können wir diese Personen von der Mitarbeit in unserem Netzwerk überzeugen?
- Wer steht unserem Netzwerk kritisch gegenüber und wie können wir diese Personen über unsere Arbeit informieren?
- Wie können bereits bewährte Strukturen der Begabungs- und Begabtenförderung für das Netzwerk fruchtbar gemacht werden?

4.3 Netzwerkmanagement

Damit Netzwerke nachhaltig Bestand haben und konstruktiv zusammenarbeiten können, ist es notwendig, sich Gedanken über die Steuerung des Netzwerkes und die Aufteilung der Verantwortungsbereiche, Aufgaben und Zuständigkeiten zu machen. Einen umfassenden Überblick hierzu geben unter anderem Schubert (2018) und Minderop (2016); im Folgenden wird auf einige Besonderheiten begabungsfördernder Netzwerke eingegangen.

4.3.1 Passung zwischen Netzwerkarbeit und Schulentwicklung

Damit die Arbeit in einem begabungsfördernden Netzwerk für die eigene Schule und das Kollegium gewinnbringend ist, sollte sie in den begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess integriert und die Passung der Ziele und Strukturen geprüft werden (Miceli/Steenbuck 2021, S. 476; siehe auch die Beiträge von Lotze/Sauerhering auf S. 222 und Kiso/Seddig auf S. 233 in diesem Band).

Ein Beispiel hierfür wäre eine Grundschule, die sich schon seit längerer Zeit der Frage widmet, wie ein begabungsfördernder Übergang der Schüler:innen gelingen kann. Hierzu hat sich eine Arbeitsgruppe gebildet, die ein Konzept erarbeiten und einen entsprechenden Schulentwicklungsprozess planen soll. Um die Perspektiven der umliegenden Kitas einzuholen, nimmt die Gruppe Kontakt zu den dortigen Leitungen auf und lädt sie zu einem gemeinsamen Arbeits-treffen ein. In dessen Verlauf entsteht die Idee, ein Netzwerk zu gründen, das sich dem Thema

begabungsfördernde Übergänge widmet und alle regionalen Akteur:innen einbezieht, die sich mit dem Thema befassen. Nach und nach werden neben weiteren Kitas und Grundschulen auch Kolleg:innen aus Beratungsstellen, Kinderärzt:innen und Akteur:innen aus den Schulämtern ins Netzwerk eingeladen. Dadurch entstehen regionale Strukturen, von denen die Schüler:innen profitieren, weil sie die den Übergang von der Kita in die Grundschule erleichtern.

4.3.2 Kommunikation und Abstimmung

Ein wesentlicher Faktor für das Gelingen der Integration der Netzwerkarbeit in den begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess sind transparente Kommunikationsstrukturen, die einen engen Austausch mit dem Kollegium, aber auch den wichtigen Dialog mit der Schulleitung ermöglichen (Miceli/Steenbuck 2021, S. 477; Asselmeyer 2017, S. 142 ff.). Dabei hat die Schulleitung die Aufgabe, den Überblick zu behalten und die Kommunikationsfäden immer wieder zusammenzuführen (siehe den Beitrag von Niels Anderegg auf S. 43 in diesem Band).

Insbesondere gilt es, die Kolleg:innen, die aktiv im Schulentwicklungsprozess eingebunden sind, und diejenigen, die sich im Netzwerk engagieren, zusammenzuführen. Eine gute Kommunikation und Abstimmung zwischen den jeweiligen Akteur:innen ist wichtig, um den Aufbau von Doppelstrukturen zu vermeiden und Synergieeffekte nutzen zu können. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn im Netzwerk Lösungen für Herausforderungen gefunden werden, die im Schulentwicklungsprozess aufgetreten sind.

Ein Beispiel hierfür wäre eine Arbeitsgruppe, die im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses ein Konzept für ein Enrichment-Angebot entwickelt hat und bei dessen Umsetzung an Grenzen stößt, weil personelle Ressourcen und ein geeigneter Raum fehlen. Im Austausch mit ihren Kolleg:innen, die an den regelmäßigen Netzwerktreffen teilnehmen, wird deutlich, dass es einen Jugendverein gibt, der sich gerne personell in ein Angebot einbringen würde und auch über entsprechende Räumlichkeiten verfügt, dem aber das Know-how fehlt, ein begabungsförderndes Angebot aufzubauen. Die Netzwerkbeauftragten der Schule stellen den Kontakt zwischen der Arbeitsgruppe an ihrer Schule und dem Jugendverein her, damit sie das Enrichment-Angebot gemeinsam realisieren können.

4.3.3 Regelmäßige Netzwerktreffen und feste Koordinator:innen

Damit ein Netzwerk nachhaltig ist und für die alltägliche Arbeit einen Mehrwert darstellt, ist es notwendig, die Netzwerkarbeit aktiv zu gestalten. Hierzu gehören auch ein regelmäßiger Austausch und feste Vereinbarungen. Dabei ist es sinnvoll, Koordinator:innen und Zuständigkeiten festzulegen, damit es auch für die organisatorischen Aspekte Verantwortliche gibt (Miceli/Steenbuck 2017, S. 477). Darüber hinaus ist eine fortlaufende Evaluation der Zielerreichung des Netzwerkes notwendig, um Erfolge zu feiern, gegebenenfalls neue Maßnahmen zu entwickeln oder Ziele anzupassen (Asselmeyer 2017, S. 145 ff.).

Hinweise für die Schulleitung

- ☑ Die Schulleitung hat in begabungsfördernden Netzwerken häufig die Rolle des »Gatekeepers«. Sie nimmt an Dienstversammlungen und Veranstaltungen teil und kennt in der Regel die Ansprechpartner:innen in der Bildungsadministration, andere Schulleitungen und nicht zuletzt das eigene Kollegium. Daher kann die Schulleitung das Anliegen des Netzwerkes an strategisch wichtigen Stellen einbringen und die richtigen Personen mit ins Boot holen.
- ☑ Die Schulleitung kann der »Motor« für die Netzwerkarbeit sein und mit entsprechender Priorisierung entscheidend zum Gelingen beitragen, indem sie das Kollegium immer wieder in der Netzwerkarbeit unterstützt und dazu ermutigt, sich einzubringen. Ziehen Schulleitungen sich komplett aus der Netzwerkarbeit zurück, wird es für das Kollegium schwerer, diese Arbeit zu leisten, und es fällt leichter, sich auf das »Kerngeschäft Unterricht« zu fokussieren.
- ☑ Das Engagement in Netzwerken bedeutet für die beteiligten Kolleg:innen einen zusätzlichen Arbeitsaufwand. Die Schulleitung ist dafür verantwortlich, die Rahmenbedingungen zu schaffen, indem sie beispielsweise Kolleg:innen für die Netzwerkarbeit freistellt, das Thema in Besprechungen und Konferenzen kommuniziert und die Netzwerkarbeit entsprechend würdigt (Asselmeyer 2017, S. 145 ff.).
- ☑ Die Arbeit im Netzwerk bedeutet in der Regel auch eine Öffnung der Schule für außerschulische Akteur:innen und Institutionen. Die Schulleitung muss bereit sein, diese Öffnung mitzutragen und sich auf den Austausch mit Netzwerkpartner:innen einzulassen, die aus ihrer jeweiligen Disziplin heraus gegebenenfalls mit abweichender Perspektive auf Bildung und Erziehung blicken (Behrens/Solzbacher 2016, S. 102).
- ☑ Die Schulleitung ist dafür verantwortlich, dass die Netzwerkarbeit in den schulischen Alltag integriert wird und keine parallelen Strukturen aufgebaut werden. Hierzu gehören auch die Verankerung des Netzwerkgedankens im Schulleitbild und Schulprogramm, die Kommunikation im Kollegium, die Benennung fester Ansprechpartner:innen und die Einbindung der Netzwerkarbeit in das Gesamtkonzept der Schulentwicklung (Asselmeyer 2017, S. 145 ff.).

5. Fazit

Begabungsfördernde Netzwerke können dazu beitragen, die Begabungs- und Begabtenförderung langfristig in der Region zu verankern und sichtbar zu machen. Auch wenn Netzwerke in der Visionsphase und der Aufbauphase zunächst viel Energie benötigen, haben sie langfristig eine entlastende Funktion, da Synergieeffekte genutzt und Aufgaben arbeitsteilig angegangen werden können. Eine interdisziplinäre Zusammensetzung des Netzwerkes bietet zudem unterschiedliche Perspektiven auf ein Thema, wovon alle beteiligten Akteur:innen in ihrer Arbeit profitieren. Begabte Kinder und Jugendliche können dadurch ganzheitlicher in den Blick genommen werden. Der Schulleitung kommt eine besondere Rolle im Netzwerk zu, da sie zum einen als Gatekeeper fungiert und zum anderen dafür Sorge trägt, dass die Netzwerkarbeit in den schulischen Alltag integriert wird.

Literatur

- Asselmeyer, H. (2017): Die Kommune als wahrer »Lernort« – eine neue Perspektive für Bildungsregionen? In: *International Dialogues on Education*, Bd. 4, Nr. 2, S. 129–149. www.ide-journal.org/wp-content/uploads/2017/05/IDE-2017-2-full.pdf (Abruf am 14.9.2022).
- Behrensen, B./Solzbacher, C. (2016): *Grundwissen Hochbegabung in der Schule. Theorie und Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Miceli, N./Steenbuck, O. (2021): Schulische Netzwerke in der Begabungs- und Begabtenförderung. In: Müller-Oppliger, V./Weigand, G. (Hrsg.): *Handbuch Begabung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 468–479.
- Minderop, D. (2016): *BildungsNetzWerken. Eine »Gebrauchsanleitung« für Schulen und ihre Partner*. Köln/Kronach: Carl Link.
- Olyai, N. (2019): Karg Impulskreise für Schulpsychologie und Lehrende. Berufsübergreifender Austausch zum Thema Hochbegabung. In: *Praxis Schulpsychologie* 19, S. 30f.
- Rolff, H.-G. (2019): *Wandel durch Schulentwicklung. Essays zu Bildungsreform und Schulpraxis*, Weinheim/Basel: Beltz.
- Rürup, M./Röbken, H./Emmerich, M./Dunkake, I. (2015): *Netzwerke im Bildungswesen. Eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung*. Wiesbaden: Springer.
- Schubert, H. (2018): *Netzwerkmanagement in Kommune und Sozialwirtschaft. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Miriam Lotze/Meike Sauerhering

Sicherheit geben, Schätze heben – Übergänge begabungsförderlich gestalten

1. Einleitung

Eine fiktive Situation in einer Kita:

Kim und Ben sitzen in der Kita am Frühstückstisch und unterhalten sich darüber, wie toll das letzte Kindergartenfest war. Es waren viele verschiedene Stationen aufgebaut, an denen man experimentieren, etwas anschauen und ausprobieren oder auch klettern konnte. Eine Weile überlegen sie hin und her, wann denn wohl das nächste Fest sei und was da passieren könne – bis Kim plötzlich innehält und sagt: »Aber dann bin ich schon in der Schule.« Auch Ben wird im Sommer eingeschult und ihnen wird klar, dass es in ihrer Kindergartenzeit wohl kein großes Fest mehr geben wird. Die Kinder rätseln, ob sie auch zum Kita-Fest kommen können, wenn sie schon in der Schule sind, ob es in der Schule wohl auch große Feste gibt und ob man dort auch experimentieren und forschen kann. Kim und Ben wissen, dass sie in die gleiche Schule kommen. Das finden sie gut und Ben erzählt, dass er schon einmal auf dem Schulhof ihrer zukünftigen Schule war. Da wird Kim neugierig und fragt, wie der Schulhof denn sei, wie groß er sei und was man dort spielen könne. Ben berichtet von einer »echt coolen Kletterwand«, wo man »ganz hoch rauf kann«. Nach einer längeren Unterhaltung darüber, welche Vorstellungen sie von der Schule haben, bietet Ben Kim an, ihr den Schulhof zu zeigen. Das genügt den beiden erst einmal zum Thema Schule und sie widmen sich anderen Dingen.

Wir wissen nicht, wie der Übergang dieser beiden Kinder von der Kita zur Grundschule vonstattengehen wird, welche Rituale ihn begleiten und welche Anstrengungen die abgebende Institution (Kindertagesstätte) und die aufnehmende Institution (Grundschule) unternehmen werden, um den Übergang für die Kinder gut zu gestalten. Auch wissen wir nicht, ob der Austausch zwischen den Institutionen intensiv genug ist, um an Routinen und Potenziale der Kinder anknüpfen zu können. Wir wissen aber, dass die Kinder sich dem Neuen immer nur auf der Basis des bisher Erlebten stellen können. Das bedeutet, dass ihr Erfahrungshorizont den Ausgangspunkt bildet, den sie nutzen, um neue Situationen zu beurteilen und zu bewältigen. Dabei sind sie davon abhängig, welche Informationen und Eindrücke ihnen die Erwachsenen hierfür vermitteln. Neben den Kindern rücken so weitere Akteursgruppen in den Fokus:

- die *Eltern* der angehenden Schulkinder, die wie die Kinder selbst betroffen sind und ebenfalls eine Transition erleben, d.h. einen Übergang bewältigen müssen (Niesel/Griebel 2015);
- die *professionellen Akteur:innen* aufseiten der Kindertagesstätte und der Schule, deren Aufgabe es ist, den Übergang zu moderieren.

Welche Facetten insbesondere bei der begabungsförderlichen Übergangsgestaltung zu beachten sind, welche Stolpersteine und welche Gelingensbedingungen es gibt, um den Kindern Sicherheit zu geben und ihre Begabungen zu fördern, wird in diesem Beitrag betrachtet. Ausgangspunkt ist dabei die Überzeugung, dass die Beteiligten ein gemeinsames Ziel teilen: Wohlergehen und (Lern-)Entwicklung der Kinder sowie die Unterstützung bei der Entfaltung ihrer Potenziale stehen für alle im Zentrum. Dabei legen wir in Anlehnung an Solzbacher und Behrens (2015) einen breiten inklusiven Begabungsbegriff zugrunde, der neben intellektuell-kognitiven auch ästhetische und beispielsweise sozial-emotionale Potenziale mit einschließt und die individuellen Bedürfnisse im Kontext von Lebenssituation, biografischen Erfahrungen und Sozialisation berücksichtigt.

2. Übergang und Transition – Wege beschreiten

Zunächst einmal soll geklärt werden, was Übergänge sind, was sie ausmacht und welche Herausforderungen und Lernentwicklungsmöglichkeiten sie bieten. Mit *Übergang* ist erst einmal ein Wechsel, ein Überqueren gemeint – wie bei einem Zebrastreifen von einer Straßenseite auf die andere. Übergänge finden auch in der Bildungsbiografie statt, und zwar von einer Institution in eine andere. Solche Übergänge, werden auch als *vertikale* Übergänge bezeichnet, weil die Übergänger:innen dabei jeweils eine neue Bildungsstufe erreichen.

Folgt man der sogenannten Normalbiografie, »wechseln« Kinder von der Familie in die Kindertageseinrichtung, von dort in die Grundschule, von der Grund- in die weiterführende Schule, von dort gegebenenfalls in ein Studium oder eine berufliche Ausbildung und schließlich in das Erwerbsleben. Selbstverständlich kann die Bildungsbiografie auch Brüche aufweisen bzw. ein Bildungsweg diesem idealtypischen Verlauf nicht entsprechen; Umwege, Schleifen oder Abbrüche sind möglich. Die Stationen einer Bildungsbiografie können also sehr individuell sein, wenngleich einige Übergänge normativ bzw. vorgegeben sind – z. B. der Eintritt in die Schule, der in der Regel im Alter von sechs Jahren geschieht.

Individuell ist auch die Bewältigung von Übergängen, die als Prozess zu verstehen ist und als *Transition* bezeichnet wird (Tillmann 2013):

Transitionen sind »Ereignisse, die den scheinbar gleichmäßigen Verlauf des Lebens unterbrechen und zu Verwerfungen und Brüchen führen, an deren Bewältigung die Subjekte Erfahrungen machen, also spezifische Sozialisationsprozesse durchlaufen.« (Welzer 1993, S. 8)

Im Kontext des Transitionsprozesses in die Grundschule kann hier auf die »Ernst-des-Lebens-Metaphorik« (Buse 2017, S. 353 ff.) verwiesen werden. Häufig ist dieser Übergang mit der Einschätzung verbunden, dass der Eintritt in die Grundschule auch das Ende der mit der Kita einhergehenden »unbeschwerten« und freien Kindheit markiere, weil Fremdbestimmung und Leistungsdruck in den Alltag der Kinder Ein-

zug halten bzw. zunehmen. Begleitet wird der Eintritt in die Schule durch gesellschaftliche Rituale wie Schulkindergruppe, Abschiedsfeier, die sogenannten Zucker- bzw. Schultüte oder Einschulungsfeier (Kellermann 2008). Damit erhält der Übergang ins schulische Bildungssystem eine spezifische Aufladung.

Das Erleben und Lernen in der Kita bildet den Erfahrungshorizont, von dem die Kinder ausgehen, um den Übergang in die Grundschule zu bewältigen. Die in der Kita erworbenen Handlungsoptionen und -kompetenzen helfen ihnen dabei, eine Akkulturation in den Schulalltag herzustellen bzw. sich den schulischen Gegebenheiten anzupassen. Unterscheiden sich die Handlungsrouninen in diesen Institutionen deutlich voneinander, kann dies zunächst zu einer Verunsicherung aufseiten der Kinder führen.

Bisher war das Kind gewohnt, den Tag im Wesentlichen selbstbestimmt zu gestalten, seinen Interessen und Vorlieben nachzugehen; das Spiel war dabei die zentrale Tätigkeit. Aus elementarpädagogischer Perspektive gilt das intensive, kontinuierliche Spiel des Kindes, die selbstvergessene Beschäftigung mit einer Sache – also die Engagiertheit, die sich in solchen Aktivitäten zeigt – als kennzeichnend für Bildungsbewegungen (Vandenbussche/Laevens 2009). Daher ist das Spiel zentraler Bestandteil der Bildungsarbeit in der Kita; Erzieher:innen verstehen sich meist als Begleiter:innen der Selbstbildungsprozesse von Kindern (Sauerhering 2016). Aus diesem Grund setzen pädagogische Arbeit und Begleitung am Kind und seinen individuellen Bedürfnissen, spezifischen Interessen, Fähigkeiten und Begabungen an.

In der Schule hingegen geht es schwerpunktmäßig um die Vermittlung von (curricularen) Inhalten. Nach und nach gewinnt die Sozialnorm gegenüber der Individualnorm an Bedeutung. Lernen und Leistung werden nicht am Kind selbst und seiner Entwicklung gemessen, sondern im Vergleich zur Lerngruppe. Köster und Nicht (2017) formulieren diesen Unterschied wie folgt:

»Während es in der Schule wesentlich darum geht, systematisch geplanten Unterricht zu weitgehend curricular vorgegebenen Inhalten und Verfahrensweisen umzusetzen [...], wird Lernen in der Kindertagesstätte als individueller Aneignungsprozess in Bezug auf die umgebende ›Welt‹ aufgefasst« (Köster/Nicht, S. 187).

Um dies zu verdeutlichen, schauen wir noch einmal auf die beiden Kinder aus der eingangs dargestellten Szene. Höchstwahrscheinlich ist es so, dass Kim und Ben sich während der Freispielzeit den Zeitpunkt, an dem sie frühstücken, selbst gewählt haben. Möglicherweise haben sie abgesprochen, dass sie gemeinsam frühstücken wollen; vielleicht ist die Konstellation der frühstückenden Kinder aber auch zufällig entstanden. Beim freien Frühstück sollen die Kinder selbst im Blick haben, wann sie essen. Sie versorgen sich selbst mit Geschirr und Getränken und sind in der Regel auch für den Abwasch ihres Geschirrs zuständig.

Wenn die beiden aber künftig in einem Klassenraum sitzen, wird es vermutlich so ablaufen, dass zunächst alle Kinder in der großen Pause an ihrem Platz frühstücken, bevor sie zum Spielen auf den Hof gehen können. Nicht essen zu können, wenn man

gerade Appetit verspürt, mag ihnen zunächst seltsam erscheinen. Auch wird es erst einmal ungewohnt sein, eine Tätigkeit unterbrechen zu müssen, wenn es klingelt, und nicht, wenn es sich aus der Tätigkeit heraus selbst ergibt. Durch diese institutionellen Rahmungen erhalten die Engagiertheit und das Flow-Erleben der Kinder, wie es in der selbstvergessenen Beschäftigung mit einer Sache oder Tätigkeit erlebt werden kann, ihre Begrenzung. Selbstverständlich gibt es auch in der Kita Rahmenbedingungen und ritualisierte Abläufe, die den Tag strukturieren, und umgekehrt gibt es Unterrichtsformen, die eine Öffnung der Lernprozesse ermöglichen – dennoch unterscheiden sich die institutionellen Strukturen im Grundsatz (siehe Abschnitt 3).

Dies erfordert Anpassungsleistungen der Kinder und ist als Entwicklungsaufgabe im Übergang von der Kita in die Grundschule zu betrachten, die – abhängig von unterschiedlichen Faktoren – zu beschleunigtem Lernen, aber auch zu Anpassungsschwierigkeiten führen kann. Kim und Ben sind es beispielsweise gewohnt, mit ihren Interessen und Fähigkeiten (oder Kompetenzen) gesehen zu werden. Erfahren sie in der neuen Institution durch das veränderte Setting eine Anerkennung ihrer (besonderen) Fähigkeiten, kann dies motivierend wirken und die (Lern-)Entwicklung vorantreiben. Günstig ist, wenn sich am Übergang Herausforderungen durch Neues und die Möglichkeit, an Gewohntem anzuknüpfen, die Waage halten, weil so zugleich Lernmotivation und Sicherheit entstehen können.

Dabei vollzieht sich die Bewältigung des Übergangs nach Niesel und Griebel (2015) auf verschiedenen Ebenen:

- Auf der *individuellen Ebene* verändert sich im Transitionsprozess aufseiten der Kinder als Übergänger:innen die Rolle und Identität (vom Kindergartenkind zum Schulkind). Hinzu kommt auf dieser Ebene das Hineinwachsen in die Bewertungsstrukturen, die dem schulischen System inhärent sind.
- Auf der *interaktionalen Ebene* sind die Kinder gefordert, bisher gelebte Beziehungen (zu Erzieher:innen und anderen Kindergartenkindern) sowie Freundschaften hinter sich zu lassen und neue Beziehungen (zu Lehrkraft und Mitschüler:innen) aufzunehmen. Mitunter kann der Transitionsprozess mit der Bewältigung starker Emotionen einhergehen.
- Auch auf der *kontextualen Ebene* – der Ebene der individuellen (familiären) Lebensumwelt – sind Veränderungen zu bewältigen: So liegt die Schule in den meisten Fällen an einem anderen Standort und es gilt, sich das Schulgebäude mit seiner Architektur, die allgemeinen Regeln und die (zeitlichen) Abläufe des schulischen Kontextes anzueignen. Möglicherweise liegen mit dem Schuleintritt auch familiäre Veränderungen an, die es zusätzlich zu bewältigen gilt, z.B. Veränderungen der Arbeitsbedingungen von Mutter oder Vater, Wohnortwechsel o. Ä.

Bei der Bewältigung des Übergangs in die Schule sind Kinder auf all diesen Ebenen parallel gefordert. Aufgrund der genannten Herausforderungen ist es möglich, dass sie ihre Begabungen und ihr Potenzial nicht sofort auf der Ebene von Performanz oder Leistung zeigen können. Daher ist eine sensible Diagnostik und Beobachtung der Kinder mit ihren Begabungen, Interessen und (nichtschulischen) Herausforde-

rungen gerade am Übergang in das schulische Lernen von großer Bedeutung. Essenziell für diese Diagnostik ist u. E. das Gespräch mit den Erzieher:innen der vorherigen Bildungsinstitution und den Eltern.

Nicht selten nehmen auch die Eltern eine starke Differenz der institutionellen Eigenheiten zwischen Kita und Schule wahr und erleben Letztere im Vergleich zur Kita als »starres Korsett« (Buse 2017, S. 321 ff.). Während die zeitlichen Abläufe in der Kita weicher ausgelegt werden können, sind sie im schulischen System deutlicher konturiert. Auch für die Eltern ergibt sich in diesem Zusammenhang die Aufgabe der Bewältigung von (neuen) Anforderungen. Auf den verschiedenen Ebenen der Transition wird die Fragilität des Gerüsts deutlich, auf dem die Kinder und Eltern sich bewegen, wenn sie gefordert sind, mit den damit verbundenen Unsicherheiten und Unwägbarkeiten umzugehen.

Denken wir noch einmal an die Unterhaltung zwischen Kim und Ben: Sie haben noch keine Vorstellung davon, wie sich der Schulalltag gestalten wird und wie sie sich darin zurechtfinden. Sicherheit bietet ihnen die Aussicht, dass sie gemeinsam in die Schule gehen werden, und die Möglichkeit, sich den Schulhof schon im Vorfeld als Bewegungsraum zu erschließen. Aber werden sie auch in dieselbe Klasse kommen? Und was können ihnen die Eltern von der Schule erzählen, wenn sie bei ihnen Antworten auf ihre Fragen suchen? Haben sie Informationen, die sich auf die aktuelle und konkrete Situation in der künftigen Grundschule der beiden bezieht oder müssen sie auf den Erfahrungsschatz ihrer eigenen Schulzeit zurückgreifen? Und haben diese Erfahrungen Aussagekraft für den bevorstehenden Schulbesuch von Kim und Ben?

Die Rolle der einzelnen Beteiligten ist also zentral für die Betrachtung des Wechsels zwischen den Bildungsinstitutionen Kita und Schule als Transitionsprozess, der in Ko-Konstruktion mit den beteiligten Akteur:innen gestaltet und begleitet wird: Kinder und Eltern bewältigen diesen Übergang aktiv auf den oben genannten Ebenen. Erzieher:innen, Lehrkräfte und pädagogisches Personal begleiten sie in diesem Prozess, erleben aber selbst keine Transition (Niesel/Griebel 2015).

Strukturell unterscheiden sich – wie schon angedeutet – die Institutionen Kita und Grundschule. Sie verfolgen laut Diehm (2008) jeweils eine eigene institutionelle Logik und sind (teilweise) in ihrer pädagogischen Ausrichtung verschieden. Um nur beispielhaft einige strukturelle Differenzen zu benennen: weitgehende Freiwilligkeit des Kita-Besuchs versus Schulpflicht, Bildungspläne als Orientierung für die pädagogische Kita-Arbeit versus verbindliche curriculare Standards in der Grundschule, das institutions-eigene Prinzip der Dehomogenisierung in der elementarpädagogischen Arbeit versus Homogenisierung (nach Alter, Leistung etc.) in der primärpädagogischen Arbeit.

Gerade wenn sich die Fähigkeiten und/oder Leistungen deutlich von den Normerwartungen unterscheiden, wie dies bei besonders begabten Kindern der Fall ist, steht das System Schule und damit auch die Handlungsfähigkeit der einzelnen Lehrkräfte vor einer großen Herausforderung. Inwieweit kreative Ansätze für die Begabungsförderung gefunden werden können, hängt dabei maßgeblich von der Schulleitung ab.

Jede Institution hat ihre eigenen Logiken, Traditionen und Handlungsroutinen. Wissen die professionellen Akteur:innen darum, können sie dies bei der Schulvorbereitung, der Übergangsgestaltung und im Anfangsunterricht bei der individuellen (Begabungs-)Förderung berücksichtigen. Das Wissen um Schule und Unterricht kann aufseiten der Kita dazu genutzt werden, Kinder gut darauf vorzubereiten – ohne den Eigenwert pädagogischer Kita-Arbeit aus dem Blick zu verlieren und sie auf diese Aufgabe reduzieren zu wollen. Sind umgekehrt aufseiten der Schule Kenntnisse der elementarpädagogischen Arbeitsweisen vorhanden, können Lehrer:innen daran anknüpfen.

Diese Verzahnung gibt den Kindern Sicherheit und ihr (dokumentiertes) Entwicklungs- und Begabungspotenzial kann entsprechend weitergegeben und individuell gefördert werden. Eine so verstandene Kontinuität zwischen den Bildungsinstitutionen ist auch politisch gefordert:

»Bildung und Lernen beginnen in der Familie, setzen sich in den Kindertageseinrichtungen fort und erfahren in den Grundschulen mit dem dortigen Curriculum eine altersgerechte Weiterführung. [...] Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Eltern arbeiten deshalb eng zusammen im Sinne einer kontinuierlichen Bildungsbiographie. [...] Kindertageseinrichtung und Grundschule haben gemeinsame pädagogische Grundlagen [...]. Die gemeinsamen pädagogischen Grundlagen sind wesentliche Voraussetzungen für die Entwicklungs- und Bildungskontinuität. [...] Die Sicherung der Anschlussfähigkeit sollte das Ziel beider Systeme sein.« (KMK 2004, S. 8)

Hier wird die Autonomie der Institutionen und die Aufrechterhaltung der jeweils institutionellen Logiken, die die (Weiter-)Entwicklung der Kinder auch ein Stück weit fördert, durch den Begriff der Anschlussfähigkeit verbunden: An welchen Stellen können Kinder verbindende Elemente in Kita und Grundschule finden? Welche vertrauten Abläufe oder pädagogischen Vorgehensweisen sind es, die ihnen in der Phase des Übergangs Sicherheit vermitteln können? Wie können Kita und Grundschule also Übergänge im Sinne der Herstellung von Bildungsketten und kontinuierlichen Bildungsbiografien begabungsförderlich, d. h. im Sinne der Potenzialentwicklung aller Kinder gestalten?

3. Kooperationen – Übergänge begleiten

Um Anschlussfähigkeit zu ermöglichen, ist das Denken in Bildungsbiografien bei der Gestaltung von Übergängen essenziell: Hier steht nicht die einzelne Institution mit ihrem je eigenen Bildungsauftrag im Vordergrund, sondern die Herstellung von kontinuierlichen und passgenauen Anschlüssen zwischen den Institutionen. Hierbei sind beständig gestaltete Kooperationen auf der Ebene der Institutionen ebenso relevant wie die Kommunikation zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrer:innen – idealerweise unter Beteiligung der Eltern – auf der individuellen Ebene.

Eine zentrale Rolle nehmen dabei die Kita- und die Schulleitungen ein. Sie sind diejenigen, die einen entscheidenden Beitrag dazu leisten können, dass Kooperationen strukturell verankert werden und nicht vom Engagement Einzelner abhängig bleiben.

Schauen wir zunächst auf den Übergang von der Kita in die Grundschule als individuelles Erlebnis des Kindes und seiner Familie: Im letzten Kindergartenjahr vor der Schule geraten bei der Lernentwicklung des Kindes zunehmend Schulfähigkeitskriterien in den Blick. In der Regel werden in der Kita *Vorläuferfähigkeiten* (phonologische Bewusstheit, mengen- und zahlenbezogenes Vorwissen) alltagsintegriert gefördert. Gut entwickelte Fähigkeiten in diesen Bereichen bilden die Grundlage für eine erfolgreiche Schullaufbahn (Kammermeyer 2000). Um jedoch den Übergang von der Kita in die Grundschule erfolgreich meistern zu können, benötigen Kinder zusätzlich *Übergangsbewältigungskompetenzen* wie ein positives Selbstwertgefühl, ein positives Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserfahrungen, positives Sozialverhalten und aktives Bewältigungsverhalten (Sauerhering/Lotze 2014), damit sie ihre Begabungen, ihr Potenzial auch in Leistung umsetzen können. Aufbauend auf Vorläuferfähigkeiten werden dann im Anfangsunterricht weitergehende Kompetenzen vermittelt.

Blicken wir noch einmal exemplarisch auf Kim und Ben, könnten sich unterschiedliche Szenarien entwickeln. Nehmen wir einmal an, dass Kim eine besondere Affinität zu Zahlen hat – für sie ist es alltäglich, Längen- und Größenvergleiche anzustellen, alles und jede:n zu zählen und auszurechnen, wie viel noch übrigbleibt. Sie hat also schon Rechenfertigkeiten erworben, die möglicherweise weit über das hinausgehen, was künftige Mitschüler:innen beherrschen. Liegt der Fokus im Anfangsunterricht auf einfachen Rechenoperationen oder gilt gar die Prämisse »Alle gemeinsam zur gleichen Zeit«, kann es sein, dass Kim sich nicht wahrgenommen oder unterfordert fühlt. Fallen der Lehrkraft hingegen ihre besonderen Kompetenzen in diesem Bereich auf oder ist sie von der Kita und/oder den Eltern darüber informiert, kann sie entsprechend individualisierte Aufgaben stellen, die Kims Lernmotivation erhalten und fördern.

Hat Ben wiederum Schwierigkeiten bei der Aneignung von Lerninhalten, aber besondere Fähigkeiten im sozialen Bereich, können ihm in diesem Bereich Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht werden. Wenn er sich wohl und in der Klasse anerkannt fühlt und auch keine Angst vor Fehlern hat, kann er seine Potenziale bestmöglich ausschöpfen. Ist er hingegen verunsichert, wirkt das als zusätzliche (Lern-) Blockade.

Beziehen wir weitere Akteur:innen in dieses Gedankenspiel ein, konkretisiert sich das Bild: Wenn Kims Eltern beispielsweise erfahren haben, dass die Kita wertschätzend mit den Besonderheiten ihres Kindes umgeht – also sowohl besondere Fähigkeiten als auch etwaige Schwierigkeiten im Blick hat –, sorgen sie sich möglicherweise darum, ob das in der Schule auch so sein wird. Vielleicht haben sie Angst, dass sich Kim im Matheunterricht langweilt, so dass ihre allgemeine Motivation schwächer wird und sie in der Folge den Unterricht zu stören beginnt. Sollten sie das schon im

Vorfeld gegenüber der Lehrkraft ansprechen oder lieber nicht, um nicht als überbehütend zu gelten?

Wenn Kita und Schule gut miteinander kooperieren, können die Eltern schon in der Kindergartenzeit erfahren, wie die Schule arbeitet und womit am ehesten zu rechnen ist. Dies kann ihre Sorgen und Ängste lindern. Können Eltern darüber hinaus davon ausgehen, dass die Kommunikation zwischen allen Beteiligten gut ist und dem Wohle des Kindes dient, entsteht mehr Offenheit und verschiedenste Herausforderungen können leichter bewältigt werden, was allen Beteiligten Sicherheit gibt.

Auch wenn das individuelle Erleben der betroffenen Übergänger:innen maßgeblich von persönlichen Erfahrungen und Beziehungen bestimmt ist, wird es doch auch durch die strukturelle Rahmung beeinflusst. Um ebendiesen Rahmen bei der Übergangsgestaltung weiter auszudifferenzieren, gab es insbesondere in der vergangenen Dekade verschiedene Bund- und Länderinitiativen zur (finanziellen) Förderung und Stärkung der Kooperation zwischen den Bildungsinstitutionen Kita und Grundschule – so z. B. in Niedersachsen das sogenannte Brückenjahr (»Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule«) und das Nachfolgeprojekt »Kita und Schule unter einem Dach«.

Die Evaluation dieser Projekte zeigt, dass die Zusammenarbeit umso besser gelingt, je stärker sie als Teil des Berufsalltags implementiert werden kann, z. B. durch im Stundendeputat fest verankerte Verfügungszeit. Zentral ist auch eine gegenseitig anerkennende, wertschätzende und offene Begegnung auf der personellen Ebene, damit Kooperationen und der persönliche Austausch am Übergang von der Kita zur Grundschule gelingen können.

Außerdem wurde im Rahmen dieser Initiativen das Ziel formuliert, sich über ein gemeinsames institutionsübergreifendes Bildungsverständnis am Übergang zu verständigen (vgl. u. a. Manning-Chlechowicz/Sitter/Cloos 2010). Dabei ist der Austausch über die jeweilige pädagogische Orientierung und das Begabungsverständnis zentral. Bei aller Verschiedenheit der Personen und Traditionen stellt sich immer wieder die Frage, was für das Kind und seine Familie das Beste ist, wie sich die (Lern-) Entwicklung aller Kinder bestmöglich unterstützen lässt und wie ihre Begabungen gefördert werden können. Oder ganz allgemein: Was ist das Verbindende in unserer pädagogischen Arbeit?

Schauen wir eher theoriegeleitet auf das Verbindende in den pädagogischen Orientierungen der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte: Sowohl Kita-Erzieher:innen als auch Grundschullehrer:innen betonen den Zusammenhang von Sicherheit und Lernen bzw. Entwicklung (als Begriff, der eher dem elementarpädagogischen Duktus entspricht). Erzieher:innen stellen die Anbahnung und Gestaltung professioneller pädagogischer Beziehungen als Kernelement ihrer Arbeit heraus; und auch Lehrer:innen betrachten die emotionale Sicherheit der Kinder als pädagogisches Ziel ihrer Arbeit und verstehen das »Wohlfühlen der Kinder« in der Schule als zentrales Anliegen (Sauerhering 2016). Dafür und für das Zugehörigkeitsgefühl zur schulischen (Klassen-)Gemeinschaft ist die Beziehung zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen entscheidend.

Trotz dieser Gemeinsamkeiten führt die professionelle pädagogische Orientierung in Kitas einerseits und in Grundschulen andererseits jeweils zu einer unterschiedlichen Handlungspraxis, weil weitere rahmende Umstände von Bedeutung sind. Daher scheint es gewinnbringend, den gemeinsamen Blick auf Konkretes zu richten – beispielsweise auf eine gemeinsam geplante Aktion wie ein Fest, einen Elternabend, ein Übergangsgespräch oder auch ein Übergangsbogen bzw. -formular –, weil dabei ein Austausch zwischen elementar- und primarpädagogischen Akteur:innen angebahnt wird. Deshalb ist die gemeinsame Übergangsplanung und kooperative Arbeit am Übergang als Aufgabe von Kita- und Schulleitung anzusehen. Thematisch aufeinander bezogene Übergangsaktivitäten sind eine gute Basis für die Kooperation von Kita und Grundschule, weshalb Carle und Metzen (2013) schreiben:

»Es wäre wünschenswert, dass der Orientierungsplan für die Kindertagesstätten und die Kerncurricula der Grundschulfächer als aufeinander aufbauende Leitlinien verstanden würden, zu denen kooperierende Einrichtungen aus dem Elementar- und dem Primarbereich jeweils an einem Beispiel exemplarische Vorhaben theoretisch fundiert ausarbeiten und erproben.« (Carle/Metzen 2013, S. 3 f.)

Es ist also nicht nötig, in Kitas die ganzheitliche Entwicklung der Kinder, wie sie in den Bildungsplänen angelegt ist, zugunsten einer spezifischen Wissens- und/oder Fähigkeitsaneignung aufzugeben. Vielmehr können Kita und Grundschule in ihrer Kooperation sogenannte Querschnittsthemen, z. B. Sprachförderung oder naturwissenschaftliche (MINT-)Themen, für die Gestaltung gemeinsamer Übergangsangebote aufgreifen. Im Sinne einer individuellen (Begabungs-)Förderung sind in diesem Zusammenhang auch themenspezifisch begabungsförderliche Angebote – nicht nur, aber auch – für (hoch)begabte Kinder möglich.

4. Fazit: Sicherheit geben und Begabungen fördern

Eine thematisch ausgerichtete Übergangsgestaltung bietet die Möglichkeit, auf unterschiedlichen Anregungsniveaus zu agieren. So ist für Kinder, die ein hohes Anregungsniveau benötigen, eine vertiefende und inhaltlich-thematisch herausfordernde Auseinandersetzung möglich. Dabei können sie ihr eigenes Lerntempo und Lernniveau wählen und sich innerhalb der gestellten Lernangebote ausprobieren und bewegen. Entsprechend kann die Begleitung der Lernentwicklung des Kindes durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte – und möglicherweise durch jahrgangsübergreifende Angebote mit Kindern aus den ersten beiden Jahrgängen der Grundschule – ebenfalls gesteuert und vertieft werden. Auf diese Weise kann das gegenseitige Wissen um die Fähigkeiten der Kinder Bestandteil der Kommunikation zwischen Erzieher:innen und Lehrkräften werden und so auch die (grundschuleitige) Anerkennung der Lernerfolge des Kindes in der Kita fördern.

Die strukturell verankerte Gestaltung von Übergängen in gemeinsamer Verantwortung und unter Beteiligung aller Akteur:innen schafft Sicherheit. Aus den bereits durchgeführten Modellprojekten zur Gestaltung des Übergangs wird ersichtlich, dass eine kooperative Übergangsgestaltung zwischen Kita und Grundschule in erster Linie des Rückhalts und der Förderung durch die Leitung der beiden Institutionen bedarf (Buse/Sauerhering 2018). Dabei ist eine positive Grundhaltung hinsichtlich der Kooperation mit der abgebenden bzw. aufnehmenden Bildungsinstitution unumgänglich, außerdem ist diese Kooperation als Bestandteil der Übergangsgestaltung ausdrücklich zu beschließen. Das Wissen um und die Anerkennung der Arbeitsweisen in der jeweils anderen Institution kann als Schatz in der Übergangsgestaltung betrachtet werden – zum Wohle eines jeden Kindes.

Handlungsempfehlungen für die Kita- und die Schulleitung

- ☒ Kooperationsbeschluss der Kita- und der Schulleitung
- ☒ gegenseitige Information über die Arbeit in der jeweiligen Einrichtung/Organisation
- ☒ eine gemeinsame Reflexion des Bildungs- und Begabungsverständnisses beider Kollegen initiieren und unterstützen
- ☒ strukturelle Verankerung unter anderem durch im Stundendeputat verankerte Verfügungszeiten
- ☒ Übergangsgespräche
- ☒ gemeinsame Entwicklung und Abstimmung von Übergangsbögen bzw. -formularen
- ☒ gemeinsame Aktivitäten, Feste oder Elternabende

Literatur

- Buse, M. (2017): Eltern zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule. Rekonstruktion interaktionaler Prozesse und transitionstheoretische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.
- Buse, M. / Sauerhering, M. (2018): Im Übergang. Kooperation zwischen KiTa und Grundschule. nifbe-Beiträge zur Professionalisierung, Bd. 8. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.
- Carle, U. / Metzen, H. (2013): Gute Lernaufgaben für anschlussfähige Bildungsprozesse. Expertise im Rahmen des »Modellvorhabens Kita und Grundschule unter einem Dach«. www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle+Metzen20131104Expertise_Gute_Aufgaben_Kita+GS.pdf (Abruf am 5.7.2022).
- Diehm, I. (2008): Kindergarten und Grundschule – Zur Strukturdivergenz zweier Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. In: Helsper, W. / Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchges. und erw. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 557–575.
- Kammermeyer, G. (2000): Schulfähigkeit. Kriterien und diagnostische/prognostische Kompetenz von Lehrerinnen, Lehrern und Erzieherinnen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kellermann, I. (2008): Vom Kind zum Schulkind. Die rituelle Gestaltung der Schulanfangsphase. Eine ethnographische Studie. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich UniPress.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die Frühe Bildung in Kindertagesstätten. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf (Abruf am 5.7.2022).

- Köster, H. / Nicht, J. (2017): Zwischen Kind- und Wissenschaftsorientierung. Qualifikation für eine naturwissenschaftliche Bildung von Kindern. In: Balluseck, H. von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. 2. Auflage. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 185–196.
- Manning-Chlechowitz, Y. / Sitter, M. / Cloos, P. (2010): Qualitative Befragung der Modellprojekte. Wissenschaftliche Begleitung des niedersächsischen Brückenjahres. Hildesheim: Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen. www.nifbe.de/pdf_show.php?id=200 (Abruf am 5.7.2022).
- Niesel, R. / Griebel, W. (2015): Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Familie in die Kindertagesbetreuung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sauerhering, M. (2016): Das professionelle Selbstverständnis von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen vor dem Hintergrund ihrer pädagogischen Orientierungen. Osnabrück (Dissertation). <https://osnadocs.ub.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2016031814330> (Abruf am 5.7.2022).
- Sauerhering, M. / Lotze, M. (2014): Übergänge selbstkompetent bewältigen. In: Solzbacher, C. / Lotze, M. / Sauerhering, M. (Hrsg.): Selbst – Lernen – Können. Selbstkompetenzförderung in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 21–34.
- Solzbacher, C. / Behrens, B. (2015): Inklusive Begabungsförderung und individuelle Förderung: Grundlagen, Chancen und Herausforderungen einer vielversprechenden Symbiose. In: Solzbacher, C. / Weigand, G. / Schreiber, P. (Hrsg.): Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion. Weinheim/Basel: Beltz, S. 13–27.
- Tillmann, K.-J. (2013): Einführung. Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf – eine biografische Perspektive. In: Bellenberg, G. / Forell, M. (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, S. 15–32.
- Vandenbussche, E. / Laevers, F. (2009): Beobachtung und Begleitung von Kindern. Arbeitsbuch zur Leuvenner Engagiertheits-Skala. Düren: Schlömer & Kellermann.
- Welzer, H. (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: edition diskord.

Vernetzung zwischen Kita und Grundschule als Beitrag zur durchgängigen Begabungs- und Begabtenförderung

1. Einleitung: Das Kind im Mittelpunkt des begabungsförderlichen Übergangs

Das Kind im Mittelpunkt des begabungsförderlichen Übergangs von der Kita in die Grundschule – das ist der Kern dieses Beitrags. Dabei liegt der Fokus vor allem auf dem ersten einschneidenden institutionsübergreifenden Übergang, dem zwischen Kita und Grundschule, als bedeutendem Faktor für die nachfolgenden Übergänge (Carle 2007; Wildgruber/Griebel 2016).

Aus nationalen und internationalen Studien ist bekannt, dass sich Kinder vielfältige Gedanken machen, wenn sie in die Schule kommen. Vor allem beschäftigt sie, ob sie Freund:innen haben, ein kompetentes Schulkind sein und Lehrkräfte bekommen werden, die sie mögen (Seddig 2020). Hinsichtlich dieser subjektiven Gefühle und Einschätzungen sind sich Kinder ähnlich, ganz gleich, welchen IQ und/oder welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sie haben. Sicherheit und Wohlbefinden spielen eine große Rolle dabei, ob sich Kinder – auch solche mit besonderen Begabungen – in der Schule eingewöhnen oder nicht.

Der Entwicklungspsychologe Urie Bronfenbrenner (1993) beschrieb den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule als Prozess, der den Wechsel und die Bewegung von einer Umgebung in eine andere bedeutet. In Deutschland wird dieser Übergang als prominenter Bildungsübergang im Leben von Kindern durch pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte und Politik in den Fokus bildungsrelevanter Diskussionen gestellt (Wildgruber/Griebel 2016). Seit Jahren arbeiten Fach- und Lehrkräfte in Zusammenarbeit mit den Eltern daran, den Übergang für die Kinder besonders milde zu gestalten, da vielfach von einem durch die Kinder erlebten Bruch ausgegangen wird (Andresen/Seddig/Künstler 2013; Roßbach 2010).

Wenn wir über Kinder mit besonderen Begabungen nachdenken, ist mit Blick auf den Übergang insbesondere die Frage relevant, wie Kinder ihre Potenziale am besten entfalten und wie Kita und Grundschule dabei systematisch helfen können. Außerdem ist möglicherweise eine besondere Begleitung des Übergangs erforderlich, wenn Kinder schon mit großem Vorwissen in die Schule kommen und eine Unterforderung vermieden werden soll. Für schnell lernende Kinder ist der Übergang in die Grundschule mit zahlreichen Entwicklungsaufgaben verbunden, deren Bewältigung sensibel begleitet und bei Bedarf zielgerichtet unterstützt werden sollte. Die Erkenntnis, dass der Austausch aller am Übergang beteiligten Personen – Kind, Eltern, Fach- und

Lehrkräfte – zum Gelingen beitragen kann, ist mittlerweile gefestigt (siehe den Beitrag von Lotze/Sauerhering auf S. 222 in diesem Band).

Wie für alle anderen Kinder auch ist es für besonders begabte Kinder wichtig, dass Lehrkräfte die Vorkenntnisse und Leistungsmotivation des Kindes kennen und berücksichtigen. Deshalb sind Kooperationsbeziehungen zwischen den Institutionen Kita und Grundschule bedeutsam – denn wenn der Drang des Kindes zu lernen schon früh ausgebremst wird, drohen Langeweile und Unterforderung samt der möglichen Folgen für Lernmotivation und Wohlbefinden. Langfristig kann dadurch die Gefahr für Underachievement, d. h. eine dauerhafte Beeinträchtigung im Lern- und Leistungsverhalten, erhöht werden. Daher wird der Grundstein für die Entfaltung des kindlichen Potenzials beim Übergang von der Kita in die Grundschule gelegt (Koop/Seddig 2021; siehe auch Lotze/Sauerhering auf S. 222 in diesem Band).

Der Schulleitung kommt bei der Gestaltung des Übergangsprozesses eine besondere Bedeutung zu. Zum einen ist es an ihr vorzuleben, dass die Gestaltung dieses Prozesses eine besondere Gewichtung erfährt; zum anderen kann sie Strukturen schaffen, die diesen Prozess positiv beeinflusst – beispielsweise indem sie Kooperationen zu den abgebenden Institutionen und am Ende der vierten bzw. sechsten Jahrgangsstufe zu den aufnehmenden Schulen aufbaut und pflegt.

Im Folgenden gehen wir zunächst auf die institutionelle Vernetzung als wichtige Grundlage ein, um den Übergang für das einzelne Kind begabungsfreundlich zu gestalten. Dabei wird mit dem Beispiel der institutionsübergreifenden Drehtür ein konkretes Modell für die begabungsfreundliche Übergangsgestaltung dargestellt (Abschnitt 2). Daran anschließend stellen wir das Projekt »Karg Campus Sachsen« vor, dessen Prämisse bei der Gestaltung durchgängiger Begabungsförderung die Vernetzung ist (Abschnitt 3). Der Beitrag schließt mit zusammenfassenden Überlegungen zur Rolle der Schulleitung in diesem Prozess (Abschnitt 4).

2. Das Drehtürmodell als Möglichkeit zur institutionellen Vernetzung und begabungsförderlichen Übergangsgestaltung

Der Übergang von der Kita in die Grundschule ist ein wesentlicher Baustein, wenn das Ziel einer durchgängigen Begabungs- und Begabtenförderung von der Kita bis zum Abitur angestrebt wird. Dabei handelt es sich um einen langen Prozess, der nicht von heute auf morgen erarbeitet und implementiert werden kann. Eine wichtige Rolle bei der Übergangsgestaltung spielt die Vernetzung der Einrichtungen und die institutionsübergreifende Kooperation, um auf beiden Seiten mögliche Anknüpfungspunkte für das Kind zu identifizieren und so eine Anschlussfähigkeit zu gewährleisten (Kiso/Lotze 2015).

Auch in der frühen Begabungs- und Begabtenförderung bedeutet Vernetzung zwischen den Akteur:innen zunächst einmal, mögliche Kooperationsbeziehungen zwischen Kita und Grundschule zu identifizieren und herzustellen. Dabei gilt es zu be-

rücksichtigen, dass Kooperationsbeziehungen in der Regel in soziale Gefüge und Strukturen eingebunden sind und damit auch gesellschaftliche Funktionen erfüllen. Speziell Kooperationsbeziehungen zwischen Kita und Grundschule sind meist in einen Sozialraum oder eine Region eingebettet. Daher bilden sie mit Blick auf das Ziel, Begabungen von Kindern möglichst früh zu erkennen und durchgängig zu fördern, die fachliche Rahmung für weiterzuentwickelnde Netzwerke im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung.

Im Folgenden stellen wir exemplarisch das Drehtürmodell vor und zeigen, wie es diesen Ansprüchen gerecht werden kann.

2.1 Das Drehtürmodell als Konzept schulischer Begabungsförderung

Eine Möglichkeit, Kontinuität von Begabungsförderung vor allem am Übergang zu schaffen, bietet das Drehtürmodell in institutionsübergreifender Form. Das Drehtürmodell geht auf den amerikanischen Erziehungspsychologen Joseph S. Renzulli und sein Team zurück (Renzulli/Reis/Smith 1981) und entstand aus der Idee heraus, Lernwege zu individualisieren und Schüler:innen ein Lernangebot bereitzustellen, das ihren Begabungen entspricht. Als Konzept ist die Drehtür bislang hauptsächlich im schulischen Kontext verortet und bietet Schüler:innen eine »Tür« (im übertragenen Sinne) zu einer individuellen anregenden Lernumgebung: Begabte Schüler:innen verlassen in einzelnen Schulstunden den planmäßigen Unterricht, um sich einer individuellen und unter Umständen selbst gewählten und -organisierten Lern- bzw. Forschungsarbeit zu widmen, wobei sie von Mentor:innen begleitet werden.

»Im Schulkontext stellt das Drehtürmodell entsprechend eine praktikable und meist relativ unaufwändige Möglichkeit dar, um vergleichsweise vielen Schülerinnen und Schülern durch gezielte organisatorische Strukturen die Wahrnehmung zusätzlicher Angebote neben dem regulären Unterricht zu ermöglichen und so ihren individuellen Potenzialen und Interessen gerecht zu werden.« (Pauly 2016, S. 4)

Das Drehtürmodell stellt damit einen Weg dar, bei besonders intelligenten, kreativen oder leistungsfähigen Schüler:innen einer Unterforderung durch den regulären Unterricht entgegenzuwirken (Müller-Oppliger 2017). Damit ist es eine schulorganisatorische Form der individuellen Begabungsförderung, die ursprünglich nicht punktuell gedacht, sondern auf der Ebene der Einzelschule als komplexer werdendes Enrichment-Programm konzipiert war (Renzulli/Reis/Smith 1981). Für die Schule bedeutet dies, Strukturen zu schaffen, die es begabten Schüler:innen kontinuierlich über die gesamte Schulspanne hinweg ermöglichen, parallel zum Regelunterricht ihren Begabungen und Interessen entsprechend zu arbeiten (siehe den Beitrag von Andrea Fiebler auf S. 157 in diesem Band). In der Praxis wird das Drehtürmodell aufgrund seiner hohen Flexibilitätsstruktur von Lehrkräften gelegentlich als Herausforderung wahrgenommen.

Mittlerweile existiert das Drehtürmodell in ganz unterschiedlichen Formen. So stellt Silvia Greiten fest, dass das Modell

»durch Fortbildungen, Hospitationen, Netzwerkarbeit und vor allem durch Schulentwicklungsprozesse im Kontext der Begabtenförderung auf der Basis der jeweiligen Schulgegebenheiten zu individuellen Konzepten führte« (Greiten 2016c, S. 7).

2.2 Das Drehtürmodell als eine Form der Übergangsgestaltung von der Kita zur Grundschule

Ursprünglich für die Förderung im Schulkontext konzipiert, lässt sich das Drehtürmodell auch für die Übergangsgestaltung adaptieren. Hier bieten sich methodische Anknüpfungspunkte, um Bildungsübergänge begabungsförderlich und institutionsübergreifend zu begleiten. Das Drehtürmodell am Übergang stellt eine Möglichkeit dar, an individuelle Begabungen anzuknüpfen und eine durchgängige Begabungsförderung – institutionsübergreifend und über die Bildungsübergänge hinweg – zu bilden. Im Folgenden sollen erste Überlegungen zu einem solchen Konzept, das teilweise schon in der Praxis erprobt wurde, vorgestellt werden.

Dabei fokussieren wir auf den Übergang von der Kita zur Grundschule, auch wenn sich manche Aspekte auf den Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule bzw. von der weiterführenden Schule in den Beruf übertragen lassen. Allerdings weisen diese Übergänge jeweils unterschiedliche Formen und Spezifika auf, die es beim Einsatz des Drehtürmodells mitzudenken gilt. Ziel dieses Abschnitts ist es, einen Überblick über mögliche Formen, Auswahlkriterien, Herausforderungen und Chancen des Drehtürmodells am Übergang von der Kita in die Grundschule und die Rolle der Schulleitung in diesem Kontext aufzuzeigen.

Gerade Bildungsübergänge können auch in Bezug auf die Begabungsförderung einen Bruch darstellen. Beginnt mit dem Drehtürmodell bereits vor der Einschulung eine kooperative Begabungsförderung zwischen Kita und Grundschule, die sich an den Begabungen des Kindes orientiert, kann dies eine nahtlose Förderung seiner Potenziale bedeuten. Gerade bei jungen Kindern bestehen oft Unsicherheiten mit Blick auf die bevorstehende Schulzeit und darauf, was sie in der Schule erwarten mag (Andresen/Seddig/Künstler 2013). Hier ist insbesondere der Kontakt zu Personen im Schulsystem hervorzuheben, weil für Kinder Kontakte zu Lehrkräften und vor allem zu anderen Kindern wichtig sind, um sich in der neuen Umgebung – dem Schulsystem – wohl und sicher zu fühlen.

Varianten des Drehtürmodells am Übergang zwischen Kita und Schule

- Teilnahme begabter Kita-Kinder an einzelnen Unterrichtsfächern in der Grundschule,
- Teilnahme an schulischen Projekten (auch mit außerschulischen Partnern) oder AGs,

- Teilnahme an schulischen Vorbereitungsangeboten für Wettbewerbe,
- Teilnahme an zeitbegrenzten schulischen Veranstaltungen wie Projektwochen,
- Teilnahme an schulischen Arbeitsphasen zum freien Lernen (z. B. Wochenplanarbeit oder Portfolioarbeit) und an Phasen forschenden Lernens, Arbeiten in einer Lernwerkstatt¹ etc.
- regelmäßiger Besuch von Schulkindern in der Kita, um mit Kita-Kindern an gemeinsamen Projekten, Aufgaben und Materialien zu arbeiten

Neben der Überlegung, welche Formen des Drehtürmodells für die individuelle Begabungsförderung der Kita-Kinder, aber auch für die beiden Institutionen Kita und Grundschule passend sind, ist auch eine Entscheidung zu Beginn und Dauer des Drehtürmodells erforderlich: Soll damit schon ein Jahr vor der Einschulung begonnen werden oder erst im Halbjahr davor? Oder ist es für beide Institutionen denkbar, den Beginn losgelöst vom Alter der Kita-Kinder festzulegen? So könnten beispielsweise auch Kinder teilnehmen, die erst in zwei Jahren eingeschult werden, sofern Eltern, beteiligte Fachkräfte und auch das Kind selbst zu der Einschätzung kommen, dass es von dem Angebot profitieren wird.

Da das Wohlbefinden des Kindes für das Gelingen eines solchen institutionsübergreifenden Angebots wesentlich ist (siehe Abschnitt 1), ist auch die Frage zu stellen, ob das Kind selbst daran teilnehmen möchte. Deshalb sollte es erst einmal die Möglichkeit haben, die beteiligten Akteur:innen kennenzulernen, bevor konkrete Planungen zur Teilnahme und erste Aktivitäten beginnen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Kinder überhaupt an der Maßnahme teilnehmen sollen (siehe Abschnitt 2.3).

Bedeutsam im Rahmen des institutionsübergreifenden Drehtürmodells ist auch, dass die beteiligten Lehrkräfte etwaige Vorkenntnisse, erworbene Fähigkeiten und die Lernmotivation der teilnehmenden Kinder angemessen berücksichtigen. Dies beugt Langeweile und Unterforderung vor, die sich nicht nur auf das emotionale Wohlbefinden des Kindes auswirken, sondern auch auf seine Lernmotivation und Leistungsfähigkeit. Sowohl die Erzieher:innen als auch die Lehrkräfte sollten dem Drehtürmodell positiv gegenüberstehen, denn letztlich sind sie es, die das Kind in seinem Lernprozess begleiten.

2.3 Auswahl der teilnehmenden Kinder

Die Auswahl der Kinder, die für die Teilnahme infrage kommen, ist gerade bei jungen Kita-Kindern unter Einbezug von Kriterien zu treffen, die vom Drehtürmodell in der

¹ Zur kooperativen institutionsübergreifenden Lernwerkstattarbeit gibt es bereits etablierte Konzepte und Erfahrungen, beispielsweise bei Kerkeritz 2017.

Schule abweichen. Nach dem ursprünglichen Konzept (Renzulli/Reis/Smith 1981) wird die Auswahl der Schüler:innen für die Teilnahme anhand von *Basiskriterien* oder über *alternative Wege der Nomination* vorgenommen:

- »Ein Basiskriterium bilden Nominationen von Lehrpersonen zu den Bereichen Lernen, Motivation, Kreativität, Führungsverhalten oder einem von ihnen frei zu wählenden Bereich« (Greiten 2016a, S. 14); ein weiteres Kriterium sind besonders hohe Ergebnisse in Fähigkeitstests (z. B. IQ-Tests).
- Alternative Wege der Nomination sind laut ursprünglichem Konzept »die Nomination durch andere oder sich selbst, spezielle Eignungstests oder besondere Produkte aus Arbeitsprozessen« (Greiten 2016a, S. 14).

Hier findet also eine mehrperspektivische Diagnostik als Grundlage für die Auswahl der Teilnehmenden statt. Bei Kindern im Vorschulalter liegt ein entscheidender Unterschied vor: Nur in seltenen Fällen wird eine psychologische Diagnostik in Form eines IQ-Tests durchgeführt, so dass es schwierig ist, dieses Kriterium für die Auswahl heranzuziehen. Stattdessen gibt es andere Kriterien und hilfreiche Tipps für die Auswahl.

So ist es bei jungen Kindern ratsam, sich an ihren Interessen und Stärken, ihrem Engagement in verschiedenen Themenfeldern oder ihrer Motivation, sich bestimmten Themen zu widmen, als Ausgangslage zu orientieren. Für die institutionsübergreifende Variante der Drehtür ist es wichtig, einheitliche Kriterien für die Auswahl der Kinder festzulegen, die beide Institutionen als sinnvoll erachten, und diese Kriterien offenzulegen – denn sowohl von Eltern als auch von den Kindern selbst kann die Frage kommen, wie die Auswahl erfolgt, insbesondere dann, wenn nicht alle vorgeschlagenen Kinder teilnehmen können.

Hier ist die Kita für Schulleitungen und Kollegium ein wichtiger Kooperationspartner, weil Kitas die Kinder meist gut kennen und Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren für die frühpädagogische Diagnostik durchführen. Pädagogische Fachkräfte, Grundschulleitung, Kita-Leitung und Eltern sollten übergreifend Informationen zum Lern- und Entwicklungsverlauf der Kinder zusammentragen. Dabei müssen die Eltern als Partner:innen auf Augenhöhe mit einbezogen werden – nicht nur, weil ihr Einverständnis erforderlich ist, damit ein Kind am Drehtürmodell teilnehmen kann. Auch die Kinder sollten in die Sammlung an Informationen und den Auswahlprozess einbezogen werden.

Die Perspektive der Schule lässt sich beispielsweise durch Hospitationen der infrage kommenden Kinder in der Schule oder eine »Probeteilnahme« am Unterricht mit entsprechender Beobachtung durch die Lehrkräfte abdecken. Die Kinderperspektive kann durch Gespräche mit den Kindern erfasst werden. Möglich ist auch eine Art runder Tisch, an dem Eltern, Lehrkräfte, Erzieher:innen und Leitungen zusammenkommen und eine mögliche Teilnahme abwägen. Unabhängig von den für die Auswahl festgelegten Kriterien sollte immer berücksichtigt werden, dass jedes Kind individuell ist und dass daher auch bei besonderen Begabungen eine individuelle pädagogische Entscheidung erforderlich ist.

2.4 *Lerntagebuch und Präsentation der Ergebnisse*

Beobachtung und Dokumentation der individuellen (Lern-)Entwicklung

Ein an die vorschulischen Bedürfnisse angepasstes Lerntagebuch zu den Angeboten der institutionsübergreifenden Drehtür bietet allen Akteur:innen (Kindern, Eltern, Erzieher:innen und Lehrkräften) einen Überblick über die individuelle Begabungsentwicklung und gibt ihnen Einblick in die inhaltliche Ausgestaltung des Projekts (Anregungen zu möglichen Inhalten eines Lerntagebuchs bietet für das schulische Drehtürmodell Müller-Oppliger 2017). Das Lerntagebuch können Erzieher:innen und Lehrkräfte gemeinsam mit den Kindern führen, indem sie Gespräche mit den Kindern zu den Angeboten aufzeichnen, aber auch die Kinder selbst, z. B. in Form von Bildern oder Collagen.

Ein Lerntagebuch kann zudem als Übergangsdokumentation fungieren und der Schule schon Informationen zu den Interessen und Fähigkeiten eines Kindes liefern, bevor dieses offiziell an die Schule wechselt. Dies erleichtert das Anknüpfen an seinen Entwicklungsstand und damit eine durchgängige Begabungsförderung. Ein weiterer Vorteil ist, dass ein Lerntagebuch zum Drehtürmodell auch als Grundlage für Lernentwicklungsgespräche mit dem Kind und den Eltern, aber auch zwischen den Einrichtungen dienen kann.

Präsentation der Ergebnisse

Damit die Kinder Wertschätzung für ihre erbrachte Arbeit und den erreichten Fortschritt erfahren, ist es wichtig, ihnen eine Bühne zur Präsentation ihrer Ergebnisse zu bereiten. Die Kinder sollen die Erfahrung machen, dass sie wahrgenommen werden und ihre Leistung gewürdigt wird. Durch die institutionsübergreifende Variante der Drehtür ist eine Präsentation der Ergebnisse aus dem Projekt sowohl in der Kita als auch in der Schule möglich, oder auch bei einer gemeinsamen Veranstaltung von Kita und Schule zur Ergebnispräsentation. Dabei können auch Schülerprodukte gezeigt werden, um den Kita-Kindern einen Eindruck von der Schule zu vermitteln und nicht nur die an der Drehtür beteiligten Kinder in den Mittelpunkt zu stellen. Auch Produkte anderer Kita-Kinder können mit einbezogen werden.

2.5 *Fazit*

Das skizzierte institutionsübergreifende Drehtürmodell kann dazu beitragen, den Kindern den Übergang von der Kita in die Schule zu erleichtern. Künftige Schulkinder lernen die Institution Schule schon vor dem Übergang kennen; die Schule bzw. die Lehrkräfte kennen das Kind mit seinen Begabungen bereits und können diese entlang der Bildungsbiografie weiter fördern. Zudem ist eine gezielte Begabungsförderung schon vor Schuleintritt möglich. Wenn neben der Kita auch die Grundschule das Kind mit seinen Fähigkeiten kennt und im besten Fall bereits Formen der pädagogischen Diagnostik stattgefunden haben, kann die institutionsüber-

greifende Variante des Drehtürmodells zur professionsübergreifenden Beratung und zur weiteren schulischen Begabungsförderung genutzt werden, eventuell sogar die Einschulung in die 2. Klasse ermöglichen.

Das Drehtürmodell am Übergang von der Kita in die Grundschule bietet aber nicht nur Vorteile für die Kinder, sondern kann auch für die Kooperation der Institutionen gewinnbringend sein. Kita und Schule kommen bereits vor Schuleintritt ins Gespräch über die Kinder, können Informationen weitergeben und gemeinsame Definitionen von Bildung und Begabung aushandeln.

Hinweise für die Schulleitung

Die Schulleitung kann den Aufbau eines institutionsübergreifenden Drehtürmodells durch verschiedene Maßnahmen unterstützen:

- ☑ Zu einer gelingenden Kooperation am Übergang in die Grundschule können ein ausgearbeitetes Konzept und ein Kooperationsvertrag zwischen den Einrichtungen beitragen, um sicherzugehen, dass Ziele und Ausgestaltung des Drehtürmodells in beiden Einrichtungen übereinstimmen. Im Kooperationsvertrag können Eckpfeiler zu Zielen und Organisationsform, aber auch zur rechtlichen Lage und den jeweiligen Aufgaben der Einrichtungen festgehalten werden. Ein detailliert ausgearbeitetes Konzept kann zudem Missverständnissen vorbeugen und bei Uneinigkeiten zur Klärung beitragen.
- ☑ Für die Umsetzung sind Strukturen, die eine Aufnahme von Kita-Kindern ermöglichen, und auch genügend Personal erforderlich. Möglich ist z. B. die Unterstützung durch pädagogische Fachkräfte aus der Kita oder eine personelle Umstrukturierung an der Schule. Bei Phasen des individualisierten Lernens, in denen die Lehrkraft vor allem unterstützend und begleitend tätig ist, z. B. Projektarbeit, ist auch ein höherer Fachkraft-Kind-Schlüssel sinnvoll.
- ☑ Darüber hinaus gilt es, rechtliche Fragen – wie beispielsweise den Versicherungsschutz der Kita-Kinder, aber auch der Schüler:innen – im Vorfeld zu klären.
- ☑ Es sollte Sorge getragen werden, dass die am Übergang bzw. in der Kita begonnene Begabungsförderung nahtlos weitergeführt wird. Kinder, die an der Drehtür teilnehmen, sind anderen in manchen Bereichen voraus; daher muss die Individualisierung des Lernens in der Schule fortgesetzt werden. Letzten Endes geht es also um eine Abkehr vom Lernen im Gleichschritt. Dazu beizutragen ist ebenfalls Aufgabe der Schulleitungen – eine herausfordernde und lohnende Aufgabe, um mehr Kontinuität am Übergang von der Kita in die Grundschule herzustellen und eine Unterforderung begabter Kinder gleich zu Beginn der Schullaufbahn zu vermeiden.

3. Von der Kita bis zum Abitur – durchgängige Begabungs- und Begabtenförderung im Projekt »Karg Campus Sachsen«

Dass die Vernetzung der Bildungsinstitutionen eine wichtige Rolle bei der begabungsförderlichen Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule spielt, wurde bereits herausgestellt. Weil eine gute Vernetzung ein Garant für die nachhaltige Implementierung pädagogischer Maßnahmen ist, soll im Folgenden das Projekt »Karg Campus Sachsen« exemplarisch vorgestellt werden, bei dem die Vernetzung eine besondere Rolle bei der Gestaltung einer durchgängiger Begabungsförderung einnimmt.

Der Freistaat Sachsen blickt auf eine lange Geschichte in der Begabungs- und Begabtenförderung zurück. In der Vergangenheit lag der Schwerpunkt auf der Qualifizierung von Gymnasien hin zu begabungsförderlichen Einrichtungen. Ein weiteres Ziel des Freistaates ist, in den Bereichen Frühpädagogik (also Kindertageseinrichtungen) und Primarstufe ähnlich starke Strukturen wie im gymnasialen Bereich auf- und auszubauen. Mit der Zielperspektive einer früh einsetzenden und durchgängigen inklusiven Begabungs- und Begabtenförderung soll ein institutions- und schulartübergreifendes Netzwerk von Akteur:innen der Begabungs- und Begabtenförderung entstehen.

Daher haben der Freistaat Sachsen und die Karg-Stiftung das gemeinsame Projekt »Karg Campus Sachsen« verankert, in dem Personal-, Einrichtungs- Netzwerk- und Systementwicklung ineinandergreifen. Hierfür werden verschiedene Komponenten aus Weiterbildung, Prozessbegleitung und Netzwerkarbeit in einem systematischen Konzept kombiniert (weitere Informationen zum Projekt unter www.karg-stiftung.de/projekte/karg-campus-sachsen-1119/). Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Schaffung von durchgängig begabungsfreundlichen Strukturen in den Institutionen, in denen Kinder aufwachsen und sich entwickeln. Daher steht neben der Qualifizierung zur begabungsfreundlichen Einrichtung die Vernetzung der Institutionen Kindertageseinrichtung, Grundschule und Gymnasium im Vordergrund.

Ziel des Projektes ist es, an fünf Standorten in Sachsen Tridems aus Kita, Grundschule und Gymnasium zu qualifizieren, um die Voraussetzungen für enge, dauerhafte, institutionell verankerte und mit Ressourcen hinterlegte Arbeitsbeziehungen zu schaffen. Konkret bedeutet dies Aufbau und Unterstützung der Kooperation zwischen den Einrichtungen, etwa durch gegenseitige Hospitationen, gemeinsame Fortbildungen und die Erprobung von Drehtürmodellen insbesondere zwischen Kita, Grundschule und Gymnasium. So kann ein interdisziplinäres und multiprofessionelles Netzwerk entstehen, mit dessen Hilfe sich die Begabungs- und Begabtenförderung in Sachsen nachhaltig weiterentwickeln lässt: Die langfristige Perspektive der Vernetzung ist ein landesweit arbeitendes institutions- und schulartübergreifendes Netzwerk aus Konsultationseinrichtungen und Kompetenzzentren aller Bildungsstufen.

In einer ersten Projektphase werden Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen vertiefend qualifiziert und beide Institutionsformen in der Entwicklung eines begabungsfördernden Profils unterstützt. Zudem werden durch die Qualifizierung in institutionsübergreifenden Tandems gemeinsame Formate gelungener Übergangsgestaltung geschaffen – auch aus der Perspektive der Begabtenförderung –, indem stufenübergreifende Praxiskonzepte für das Erkennen, Fördern und Begleiten besonders begabter Kinder und Jugendlicher entwickelt werden. Bis zum Ende dieser Projektphase soll in den Tandems ein gemeinsames Bildungs- und Begabungsverständnis ausgehandelt werden. Der Austausch darüber trägt zur Anschlussfähigkeit beider Institutionen und somit zu einer gelingenden Kooperation bei (Sauerhering 2016).

Nach seiner Implementierung wird das Netzwerk das sächsische System der Begabungs- und Begabtenförderung fortlaufend weitergestalten, indem es neue Inhalte

entwickelt. Darüber hinaus hilft es durch Innovation und Transfer beim Auf- und Ausbau inklusiver begabungsgerechter Bildungsstrukturen über die teilnehmenden Einrichtungen hinaus. Diese wiederum werden durch das Projekt »Karg Campus Sachsen« unter anderem durch folgende Maßnahmen auf ihre künftige Aufgabe als Konsultationseinrichtung und Kompetenzzentrum vorbereitet:

- Entwicklung stufenübergreifender, flexibler und entwicklungsangemessener Förderangebote;
- Entwicklung von Angeboten und Kompetenzen, um als regional erreichbare Anlaufpunkte für Eltern und Fachkräfte zur Verfügung zu stehen;
- Vorbereitung von Transferangeboten für Kitas und Schulen, um Impulse für die Einrichtungsentwicklung zu geben und so landesweit die Möglichkeiten durchgängiger Begabungsförderung zu multiplizieren.

Hinweise für die Schulleitung

Als Merkmal einer begabungsfreundlichen Schule wird unter anderem genannt: »Begabungsförderung ist als pädagogisches Thema in der Schule präsent. Das Wissen über Begabungsförderung wird im Team immer wieder aktualisiert; Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis werden reflektiert und ausgetauscht« (Stadelmann 2006, S. 19).

Dafür sind systemisch verankerte Strukturen erforderlich, die eine regelmäßige Beschäftigung mit Begabungsförderung garantieren – in Fortbildungen und Konferenzen, in Austausch und Reflexion, aber auch bei deren Weiterentwicklung. Begabungsförderung muss daher strukturell verankert und im Schulalltag allgegenwärtig sein.

Die strukturelle Verankerung und das Bereitstellen entsprechender Rahmenbedingungen, z. B. Zeitfenster für Austausch und Hospitationsphasen, sind Aufgaben der Schulleitung. Es gilt, organisatorische Strukturen zu schaffen, die sowohl Planung als auch Umsetzung ermöglichen. Für die Planung wiederum ist Zeit und im besten Fall eine Steuergruppe bzw. ein Planungsteam erforderlich, das ein Konzept erarbeitet und die konkrete Umsetzung und Gestaltung an der Schule (beispielsweise des Drehtürmodells als Form der begabungsgerechten Übergangsgestaltung) entwickelt.

4. Ausblick: Zur Rolle der Schulleitung im Rahmen der durchgängigen Begabungsförderung

Aufgabe der Schulleitung ist es, die beschriebenen Strukturen zu schaffen, die einerseits eine individuelle Begabungsförderung und andererseits einen möglichst nahtlosen Übergang ermöglichen. Die Bereitstellung entsprechender Strukturen und Rahmenbedingungen ist jedoch nicht alles:

»Es geht um ›Leadership‹, also primär darum, dass die Schulleitung das Lehrer/innenteam zu überzeugen, zu motivieren, anzuregen, in eine Kultur einzubinden vermag. Sie ist Anwältin für Innovation und Entwicklung, Koordinatorin und Katalysator, Garantin für Verbindlichkeit von Entscheiden und von Kontinuität; sie ist Kommunikatorin gegen innen und außen. Schule leiten heißt in hohem Maße: in Bewegung setzen, Stärken fördern, Wirkung erzielen, Wirkung belegen.« (Stadelmann 2006, S. 22)

Dass Sicherheit und Wohlbefinden eine große Rolle für die Eingewöhnung in der Schule spielen, gilt auch für Kinder mit besonderen Begabungen (siehe Abschnitt 1). Daher gilt es, eine entsprechend begabungsfreundliche Kultur zu schaffen, in der sich alle Kinder mitsamt ihren Stärken und Begabungen anerkannt fühlen. Eine solche wertschätzende Schulkultur ist dadurch gekennzeichnet, dass sie auch die Begabungen von anderen Akteur:innen – Lehrkräften, Sonderpädagog:innen, Schulsozialarbeiter:innen, Schulpsycholog:innen etc. – mit einbezieht.

Literatur

- Andresen, S./Seddig, N./Künstler, S. (2013): Schulfähigkeit des Kindes und Befähigung der Eltern. Empirische und normative Fragen an die »Einschulung« der Familie. In: *Bildungsforschung* 10, H. 1, S. 45–63.
- Bronfenbrenner, U. (1993): *Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Carle, U. (2007): Brücken bauen am Übergang – theoriebasierte Zugänge. In: Carle, U./Grabeleu-Szces, D./Levermann, S. (Hrsg.): *Sieh mir zu beim Brückenbauen. Kinder in Bildungs- und Übergangsprozessen wahrnehmen, würdigen und fördern*. Berlin: Cornelsen, S. 13–24.
- Greiten, S. (2016a): Das »Drehtürmodell« – theoretische Grundlagen und Weiterentwicklung. In: Greiten, S. (Hrsg.): *Das Drehtürmodell in der schulischen Begabtenförderung. Studienergebnisse und Praxiseinblicke aus Nordrhein-Westfalen*. Karg Heft 09. Frankfurt a.M.: Karg-Stiftung, S. 8–19.
- Greiten, S. (2016b): Das Drehtürmodell im Schulentwicklungsprozess der Begabtenförderung. Studie zum Drehtürmodell in Nordrhein-Westfalen. In: Greiten, S. (Hrsg.): *Das Drehtürmodell in der schulischen Begabtenförderung. Studienergebnisse und Praxiseinblicke aus Nordrhein-Westfalen*. Karg Heft 09. Frankfurt a.M.: Karg-Stiftung, S. 30–44.
- Greiten, S. (2016c): Wie es zu dieser Studie kam. In: Greiten, S. (Hrsg.): *Das Drehtürmodell in der schulischen Begabtenförderung. Studienergebnisse und Praxiseinblicke aus Nordrhein-Westfalen*. Karg Heft 09. Frankfurt a.M.: Karg-Stiftung, S. 6f.
- Kerkeritz, M. (2017): *Didaktische Interaktionen im Übergang zur Grundschule. Zum Wechselspiel von Kontinuität und Neubeginn*. Wiesbaden: Springer.
- Kiso, C./Lotze, M. (2015): Die Kooperation von pädagogischen Fach- und Lehrkräften am Bildungsübergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule – Implikationen für eine inklusiv-individuelle Förderung. In: Urban, M./Schulz, M./Messer, K./Thomas, S. (Hrsg.): *Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 232–247.
- Koop, C./Seddig, N. (2021): Frühes Erkennen von hohen Begabungen. In: Müller-Opliger, V./Weigand, G. (Hrsg.): *Handbuch Begabung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 260–273.
- Müller-Opliger, V. (2017): Horizonte und Perspektiven der Begabungsförderung. In: *Stiftung für hochbegabte Kinder/Mercator Schweiz* (Hrsg.): *Begabungsförderung steigt auf. Begabungsförderung auf der Sekundarstufe I*. Bern: hep Verlag. http://begabungsforderung.com/sites/default/files/documents/drehturmodell_2017.pdf (Abruf am 15.7.2022).
- ÖZBF – Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.) (2017): *Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis*. 2. Auflage. Salzburg: Eigenverlag.
- Pauly, C. (2016): Einmal Begabungsförderung hin und zurück, bitte! Das Drehtürmodell. In: Greiten, S. (Hrsg.): *Das Drehtürmodell in der schulischen Begabtenförderung. Studienergebnisse und Praxiseinblicke aus Nordrhein-Westfalen*. Karg Heft 09. Frankfurt a.M.: Karg-Stiftung, S. 4f.

- Renzulli, J. S. / Reis, S. M. / Smith, L. H. (1981): *The Revolving Door Identification Model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Roßbach, H.-G. (2010): Bildungs- und Lernverläufe im Übergang. In: Diller, A. / Leu, A. / Rauschenbach, T. (Hrsg.) *Wieviel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten*. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 75–90.
- Sauerhering, M. (2016): *Das professionelle Selbstverständnis von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen vor dem Hintergrund ihrer pädagogischen Orientierungen*. Dissertation, Universität Osnabrück. <https://osnads.ub.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2016031814330> (Abruf am 15.7.2022).
- Seddig, N. (2019): *Die subjektive Perspektive von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Eine qualitative Studie über das subjektive Erleben, die Vorstellungen und die Einschätzungen von Kindern in institutionellen Bildungssettings*. Dissertation, Goethe Universität Frankfurt am Main. <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/year/2020/docId/54821> (Abruf am 15.7.2022).
- Stadelmann, W. (2006): *Begabungsförderung und Schulentwicklung. Erkennungsmerkmale einer begabungsfördernden Schule*. In: *news & science*, Sonderausgabe für alle Schulen in Österreich, Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung, S. 19–23.
- Wildgruber, A. / Griebel, W. (2016): *Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Empirische und curriculare Analysen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut.

Birgit Paster

Begabungsförderung als Transferauftrag – die Arbeit in Kompetenzzentren

Der Weg des Comenius-Gymnasiums Deggendorf zum Kompetenzzentrum

Das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst startete 2014 zusammen mit der Karg-Stiftung im Rahmen des Projekts »Karg Campus Schule Bayern« eine Qualifizierung der acht bayerischen Gymnasien mit Begabtenzügen zu sogenannten Kompetenzzentren für Begabtenförderung (KompeZBF). Die Schulen sollten nach Abschluss des Projekts ihre Kompetenzen in der Förderung hochbegabter und besonders leistungsfähiger Schüler:innen nachhaltig in der Region sichtbar machen und verankern, indem sie weitere Schulen und andere Einrichtungen in der Begabtenförderung informieren, in Fragen der unterrichtlichen Praxis beraten und unterstützen sowie Impulse für die Begabtenförderung setzen.

Der folgende Beitrag beschreibt den Weg des Comenius-Gymnasiums Deggendorf (CGD) von einer Schule mit Begabtenzug hin zum Kompetenzzentrum für Begabtenförderung.¹ Auch Gelingensbedingungen und Stolpersteine dieses Entwicklungsprozesses werden thematisiert (Abschnitt 4.2); außerdem wird die weitere Entwicklung über das Projekt hinaus und die Verstetigung des Angebots in der Region aufgezeigt (Abschnitte 3.2 und 4.1).

1. Das Comenius-Gymnasium Deggendorf

Das CGD hat ca. 660 Schüler:innen, die von ca. 65 Lehrkräften unterrichtet werden. Deggendorf liegt zentral im Regierungsbezirk Niederbayern und ist dort der flächenmäßig kleinste Landkreis. Mit gut 11.000 Einwohnern zählt er allerdings zu den einwohnerstärksten Regionen des Bezirks und hat sich in den vergangenen fünfzig Jahren von einem landwirtschaftlich geprägten strukturschwachen Raum zu einem modernen Industrie- und Dienstleistungsstandort entwickelt.

Das staatliche Gymnasium bietet sowohl die naturwissenschaftlich-technologische als auch die sprachliche Ausbildungsrichtung mit Englisch als erster und Latein oder Französisch als zweiter Fremdsprache an. Zudem können die Schüler:innen ab der 10. Klasse Spanisch als spät beginnende Fremdsprache wählen. Als Besonderheit der

¹ Die Autorin dieses Beitrags ist Leiterin des Kompetenzzentrums für Begabtenförderung am Comenius-Gymnasium Deggendorf und hat den gesamten Entwicklungsprozess begleitet.

Schule gelten der Seminarbetrieb zur Ausbildung von jungen Lehrkräften, das Internat für Mädchen und Jungen (staatliches Schülerheim, für das der Freistaat Bayern die Rolle als Sachaufwandsträger übernimmt), verschiedene Sportstützpunkte (Leichtathletik, Fußball, Triathlon) und ein vielfältiges und umfangreiches Wahlfach- und Zusatzangebot. Seit 2009 gibt es am CGD Förderklassen für besonders begabte und hochbegabte Schüler:innen. Spätestens seit diesem Zeitpunkt ist die Begabungs- und Begabtenförderung ein zentrales Thema der Schulentwicklung.

2. Ausgangspunkt und erste Erfahrungen

Die wissenschaftliche Evaluation im Rahmen der PULSS-Studien² zeigte, dass sich die Begabtenklassen – d. h. Klassen, in denen ausschließlich hochbegabte Schüler:innen gemeinsam beschult werden – bewährt haben und positive Auswirkungen vor allem auf die Leistungsentwicklung der Schüler:innen, aber auch im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung hatten. Auch das standardisierte Auswahlverfahren für Hochbegabtenklassen und die Entwicklung eines gemeinsamen Förderkonzepts stufte die Studie als Erfolgsfaktoren ein (Preckl et al. 2012, S. 239 ff.).

Am CGD wurden solche Begabtenklassen im Jahr 2009 eingeführt. Seitdem konnten Erfahrungen in der schulischen Hochbegabtenförderung gesammelt, ein begabungsförderliches Schulprofil entwickelt und modellhafte Auswahlprozesse, Angebotsformen und Förderkonzepte in die Praxis umgesetzt werden. Die Einführung der Begabtenklassen war jedoch seinerzeit nicht unumstritten und es gab innerhalb wie außerhalb der Schule große Bedenken. Rückblickend betrachtet resultierten die Widerstände auch am Deggendorfer Gymnasium vor allem

»aus der Sorge, dem Anspruch nicht gewachsen zu sein, aber auch aus einer inneren Ablehnung eines wie auch immer gearteten Elitedenkens, das Vorteile und Privilegien beinhaltet« (Hackl 2014, S. 291).

Trotz Unterstützung des Otto-von-Taube Gymnasiums Gauting, das bereits Erfahrung in der Begabtenförderung hatte, waren die ersten Jahre nach der Einführung der Begabtenklassen eine Art »trial and error«. Die Vorstellung, dass Hochbegabtenförderung lediglich ein Zusatzangebot mit viel Neuem, Interessantem oder Ausgefallenem sei, um Schulunlust, Versagen oder Verweigerung bei Hochbegabten zu vermeiden (Hackl 2014, S. 290), erwies sich rückblickend als falsch. Trotz großer Bemühun-

2 Die PULSS-Studien waren ein Projekt zu den Begabtenzügen an je vier baden-württembergischen und bayerischen Gymnasien mit dem Ziel, Bedingungsfaktoren schulischer Leistung aus möglichst vielfältigen Perspektiven zu erfassen. Mit PULSS I wurden die Auswirkungen in den ersten Jahren der Sekundarstufe bestimmt (5.–7. Jahrgangsstufe), mit der Folgestudie PULSS II konnte die Lern- und Leistungsentwicklung der Schüler:innen im Langzeitverlauf von der 5. bis zur 10. Jahrgangsstufe beobachtet werden (für weitere Infos siehe Karg-Stiftung o. J.a).

gen von schulischer Seite hielt sich die Zufriedenheit von Eltern und Lehrkräften gerade zu Beginn noch in Grenzen. Dies lag an überhöhten Erwartungen der Eltern an eine völlig andere Unterrichtsgestaltung in den Begabtenklassen, an falschen Erwartungen der Lehrkräfte bezüglich der Leistungsfähigkeit hochbegabter Schüler:innen und an der fehlenden Erfahrung beim Auswahlverfahren.

Das Kollegium erwartete fälschlicherweise eine leistungshomogene Begabtenklasse, also durch Akzeleration und Enrichment leicht zu fördernde Schüler:innen, wurde aber mit einer viel stärker als gewöhnlich ausgeprägten Heterogenität der Klasse konfrontiert, da die Schüler:innen sehr heterogene Begabungsprofile und entsprechend verschiedene Interessen mitbrachten. Verstärkt wurde dieser Effekt dadurch, dass fast alle Kinder von einer anderen Grundschule kamen, weshalb unterschiedlichste Voraussetzungen und Vorerfahrungen vorlagen. Letztlich mussten die passenden Unterrichtsmethoden durch die tägliche Unterrichtspraxis und einen regen Austausch zwischen den Lehrkräften erst noch gefunden, ausprobiert und weiterentwickelt werden. Alle Beteiligten mussten erkennen, dass *Hochbegabung* nicht mit *Hochleistung* gleichgesetzt werden kann und Begabtenförderung mehr ist, als zusätzliche bzw. schwierigere Aufgaben oder ein Zusatzangebot an Wettbewerben und Projekten zur Verfügung zu stellen.

Auch für die Schüler:innen der Begabtenklassen war der Start zum Zeitpunkt der Einführung nicht einfach, weil sie anfangs von allen Akteur:innen der Schulfamilie genau beobachtet wurden. Die Begabtenklasse war neu und interessant, und der eine Beobachter oder die andere Beobachterin hatte (noch) Vorurteile oder war skeptisch dem Konzept gegenüber. Häufig wurde aber nicht das Konzept, sondern das Verhalten der Schüler:innen analysiert und bewertet: Sind diese Kinder wirklich »besonders begabt« oder »hochbegabt«? Sind sie nicht einfach nur »anders« oder vielleicht sogar »seltsam«? Dieser besondere Fokus und die damit verbundenen Wahrnehmungsfehler erschwerten die Situation der Kinder in der Begabtenklasse zu Beginn. Möglicherweise wäre hier mit mehr Transparenz und Aufklärung bei Lehrkräften, Eltern und Schüler:innen ein noch besserer Start gelungen.

Allerdings nahmen fast alle Schüler:innen der Begabtenklasse die Klassengemeinschaft mit Gleichgesinnten von Anfang an als sehr positiv wahr. Zudem wurden positive Effekte im atmosphärischen Bereich des Miteinander-Umgehens und in der daraus resultierenden Motivation erkennbar, die auf eine besondere Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler:innen zurückzuführen sind. Dazu gehört Vertrauen, das darin zum Ausdruck kommt, dass man den Schüler:innen verstärkt die Verantwortung für das eigene Lernen überträgt, sie durch Gespräche auf Augenhöhe coacht und beim autonomen Lernen begleitet, ihnen Mitbestimmungsmöglichkeiten bei den Unterrichtsinhalten einräumt sowie ein hohes Maß an Transparenz beim Unterricht und der Leistungsbewertung ermöglicht.

Dies gelang aber zum damaligen Zeitpunkt (noch) nicht allen Kolleg:innen. Häufig überwog die Sorge um die Gefährdung der Schullaufbahn, weil einige Schüler:innen das notwendige Grundlagenwissen einfach nicht »erlernten«. Die daraus resultierenden schlechten Leistungen führten dazu, dass ihre Hochbegabung teilweise an-

gezweifelt wurde. Daraus ergaben sich in den pädagogischen Klassensitzungen vor allem in den ersten Jahren kontroverse Diskussionen unter den Fachlehrkräften, die in der Frage mündeten, ob die betreffenden überhaupt an der richtigen Schulart seien. Diese Stimmen sind allerdings leiser geworden oder ganz verstummt, seit die »Sorgenkinder« der Anfangsphase ihr Abitur überaus erfolgreich absolviert haben. Rückblickend wäre es wahrscheinlich auch hier wichtig gewesen, das Kollegium noch stärker für die Notwendigkeit von Begabungsförderung und die Wertschätzung individueller Begabungen zu sensibilisieren. Aber wir waren damals selbst noch unsicher, wie diese Sensibilisierung konkret gelingen sollte, denn:

»Der Paradigmenwechsel von einem systemischen über ein didaktisierendes Denken zu einem personorientierten Ansatz ist ein langwieriger und mühsamer Bewusstseinsbildungsprozess.« (Schmid 2014, S. 277).

Am CGD hat dieser Bewusstseinswandel letztlich erst mit dem Projekt »Karg Campus Schule Bayern« und der damit verbundenen Qualifizierung bzw. Professionalisierung des Lehrerkollegiums wirklich Einzug gehalten.

3. Begabungsförderliche Schulentwicklung im Rahmen von »Karg Campus Schule Bayern«

Im November 2014 startete das Projekt »Karg Campus Schule Bayern« – eine Kooperation zwischen der Karg-Stiftung und dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst³ – an insgesamt acht bayrischen Gymnasien mit Hochbegabtenklassen. Es zielte darauf ab, die schulspezifischen Profile, Schwerpunkte und Konzepte der Hochbegabtenförderung aufzugreifen und zusammenzuführen. Aus dieser Expertise sollten dann Unterrichtskonzepte für Begabtenförderung in Regelklassen entwickelt und im Rahmen von Fortbildungen an andere Gymnasien weitergegeben werden. Das Projekt setzte sich aus den drei Elementen Weiterbildung, Prozessbegleitung und Netzwerkarbeit zusammen (für weitere Infos siehe Karg-Stiftung o.J.b).

Als besonders gewinnbringend nahmen die teilnehmenden Schulen die ausführlichen Gespräche zwischen Schulleitung, Kompetenzteam und Prozessbegleiterin wahr, die in regelmäßigen Abständen an den einzelnen Schulen stattfanden. Dabei konnten individuelle Fragen geklärt und z. B. Interessen und Profilschwerpunkte der Schulen noch vor Projektauftritt erhoben werden. Durch die Einbindung der Schulen in die spätere begleitende Planung und die Möglichkeit, den Projektverlauf flexibel an die Interessen und Wünsche der Schule anzupassen, konnten sich diese auf einen reflektierten Qualifizierungs- und Entwicklungsprozess einlassen.

3 Heute »Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus«.

Rückblickend führte die ergebnisoffene Diskussion und die Unsicherheit über die konkreten Erwartungen auch zu Irrwegen und unnötigem Arbeitsaufwand, dafür wuchs die Bereitschaft zu akzeptieren, dass sich die Ziele und Aufgaben erst im Laufe des Projekts entwickeln und dass auch Scheitern erlaubt ist. Die Erkenntnis, dass Projekte immer im Wandel sind und sich alle Beteiligten an veränderte Gegebenheiten anpassen müssen, führte dazu, dass die Schulen mit einer anderen Haltung in die darauffolgenden Projekte starten konnten.

Das bayerische Kultusministerium unterstützte das Projekt und die teilnehmenden Schulen durch gute Rahmenbedingungen. Zu Beginn waren dies vor allem die Projektkommunikation, die Reisekostenübernahme und die Bereitstellung von Übernachtungsmöglichkeiten bei mehrtägigen Veranstaltungen. Zudem wurden im weiteren Projektverlauf Anrechnungsstunden für die vielfältigen Aufgaben der Mitglieder der Kompetenzteams bereitgestellt. Neben einem vollen Unterrichtsdeputat wäre die Konzeptentwicklung und die spätere Planung und Durchführung der Impulstage⁴ so nicht möglich gewesen. Daher ist diese Unterstützung als wesentlicher Gelingensfaktor einzustufen.

Grundlage des Qualifizierungskonzepts für die Kompetenzzentren war das Konzept des Projekts »Karg Campus«. Dieses wiederum umfasst die drei Ebenen Inhalt, Prozess und Struktur und Vernetzung, die sich aufeinander beziehen und im Folgenden genauer betrachtet werden.

3.1 Zur inhaltlichen Ebene

Auf der inhaltlichen Ebene gab es eine Reihe von Modulveranstaltungen (Bayerisches Staatsministerium/Karg-Stiftung o. J.), bei denen auf eine enge Verbindung von Weiterbildung einerseits und Schul- und Unterrichtsentwicklung andererseits geachtet wurde. Im Rahmen von fünf jeweils dreitägigen Intensivkursen wurde eine kleine Gruppe zum sogenannten Kompetenzteam ausgebildet. Am CGD waren dies der Koordinator der Begabtenklassen, der durch zwei weitere Lehrkräfte verstärkt wurde, die häufig und gern in den Begabtenklassen unterrichteten; außerdem kam noch der Schulpsychologe hinzu. Das Kompetenzteam trägt zusammen mit dem Schulleitungsteam die mit dem Projekt verbundenen Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse. Zudem übernimmt es aufgrund seiner vertieften Qualifizierung die vielfältigen Aufgaben im später eingerichteten Kompetenzzentrum.

Eine wichtige Grundlage für die Implementierung der Begabungsförderung im Schulalltag ist es zu klären, was alle am Schulentwicklungsprozess Beteiligten – also die Mitglieder des Kompetenz- und des Schulleitungsteams, aber auch die übrigen Lehrkräfte – unter Begabung und Hochbegabung bzw. Begabungs- und Begabtenför-

4 »Impulstag« ist die Bezeichnung für die Fortbildungen der Kompetenzzentren für Begabtenförderung, an denen Lehrkräfte aller Gymnasien in regelmäßigen Abständen teilnehmen.

Hinweise für die Schulleitung: Bildung und Qualifizierung des Kompetenzteams

Aus Schulleitungssicht sollte bei der Auswahl bzw. Zusammensetzung des Kompetenzteams sowohl auf eine breite fachliche Expertise der Lehrkräfte als auch auf die zwischenmenschliche Ebene geachtet werden, da dieses Team sehr viel und auch eng zusammenarbeiten wird. Empfehlenswert ist zudem eine bereits vorhandene begabungsförderliche Grundhaltung der Lehrkräfte sowie Interesse, Bereitschaft und Motivation, langfristig Funktionen im Rahmen des späteren Kompetenzzentrums für Begabtenförderung zu übernehmen. Außerdem sollte die Schulleitung dem Kompetenzteam ein eigenverantwortliches Arbeiten ermöglichen. Laut Schmid (2014, S. 289) sind für ein funktionierendes Team verschiedene Rollen erforderlich:

- ☒ *ein Administrator/eine Administratorin*, der/die sich in Gänze um die organisatorischen Abläufe kümmert,
- ☒ *ein PR-Manager/eine PR-Managerin*, der/die sich um den Auftritt der Schule nach außen kümmert, und
- ☒ ein »Gewissen«. Diese Person sollte darüber wachen, dass gefasste Beschlüsse nicht wieder in Vergessenheit geraten und die eingeleiteten Entwicklungen nicht versanden.

Bevor diese inhaltlichen Aufgaben übernommen werden können, ist eine Qualifizierung und Professionalisierung des Teams erforderlich, damit neue Impulse in die Schule gebracht und multipliziert werden können.

derung verstehen. Hier kommt der Leitung eine besondere Funktion zu, ist es doch ihre Aufgabe, das Schulprofil zu formen und ein einheitliches, stimmiges Bild mit möglichst wenig Dissens zu schaffen. Grundlage am CGD war und ist eine *personorientierte Begabungsförderung*, die jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin mit seinen/ihren individuellen Potenzialen als Subjekt der eigenen Bildungs- und Begabungsprozesse sieht.

Damit werden die Schüler:innen zu Partner:innen, die selbst für ihre Lernprozesse und Bildungswege und ihr soziales Handeln verantwortlich sind und die es im Unterricht zu begleiten gilt. Hierzu sollten die Lehrkräfte über methodische und personale Kompetenzen verfügen, heterogene Begabungsprofile erwarten, erkennen und anerkennen und ihren Unterricht nach den Prinzipien einer begabungsfreundlichen und potenzialentfaltenden Lernumgebung gestalten. Laut Günter Schmid bedarf es für diesen Paradigmenwechsel auch

»vieler einfühlsamer Mitarbeitergespräche, aus denen die Lehrpersonen die Gewissheit mitnehmen können, dass ihnen ein freiwilliger teilweiser Verzicht auf ihre »amtliche« Autorität gegenüber den Schülern zugunsten einer partnerschaftlichen Beziehung nicht als Schwäche ausgelegt wird« (Schmid 2014, S. 279).

Um ein gemeinsames Begabungsverständnis zu erreichen, wurden zu Beginn von »Karg Campus Schule Bayern« zudem zehn Thesen zur Begabungs- und Begabtenförderung zusammen mit Gabriele Weigand und Armin Hackl entwickelt, auf die sich die Schulentwicklung stützen konnte (Weigand/Hackl o. J.). Deren Ziel war eine optimale stärkenorientierte Gestaltung des *gesamten* Bildungsalltags und die individuelle

Förderung *aller* Schüler:innen, denn es hat sich gezeigt, dass viele der begabungsfördernden Unterrichtsmethoden – z. B. Drehtürmodell, Contracting oder Assignments – auch in den Regelklassen gewinnbringend eingesetzt werden können. So konnte am CGD im Bereich der Individualisierung des Unterrichts für alle Schüler:innen ein deutlicher Schub nach vorn erreicht werden.

Für die Unterrichtsentwicklung war es zudem wichtig, dass alle Kolleg:innen im Rahmen einer Informationsveranstaltung vor Ort über das Projekt informiert und für die Grundaspekte schulischer Begabtenförderung sensibilisiert wurden. In den darauf folgenden sogenannten Kompaktkursen wurden alle interessierten Kolleg:innen mit den zentralen Inhalten der Weiterbildung des Kompetenzteams vertraut gemacht. So konnte das gesamte Kollegium eingebunden und die Begabtenförderung in das Schulprofil des CGD integriert werden. Besonders erfreulich war, dass nicht nur Kolleg:innen an diesen Fortbildungen teilnahmen, die regelmäßig in den Begabtenklassen unterrichten, sondern ein Großteil des Kollegiums.

Im Anschluss an das Projekt wurde diese Aufgabe vom Kompetenzteam und externen Referent:innen weitergeführt. Im Rahmen schulinterner Lehrerfortbildungen wurde und wird auch weiterhin darauf geachtet, neue Lehrkräfte zu informieren und zu schulen sowie neue Impulse an der Schule zu multiplizieren. Zudem konnten sich weitere Kolleg:innen in zwei »Nachrückerlehrgängen« für die Arbeit im Kompetenzteam qualifizieren, so dass das Kompetenzteam am CGD inzwischen acht Lehrkräfte umfasst. Die zentralen Aufgaben werden zwar nach wie vor von vier Lehrkräften übernommen, aber vor allem in der Unterrichtsentwicklung entwickeln und erproben alle acht Mitglieder neue Konzepte.

Hinweise für die Schulleitung: Gelingensbedingungen

Neben den oben beschriebenen gibt es weitere Aspekte, die erfahrungsgemäß als Gelingensbedingungen für eine begabungsförderliche Schulentwicklung gelten können:

- ☒ Für die langfristige Umsetzung und Aufrechterhaltung der inhaltlichen Ebene der begabungsförderlichen Schulentwicklung ist es notwendig, dass personelle Ressourcen bzw. entsprechende Haushaltsmittel dauerhaft zur Verfügung gestellt werden.
- ☒ Eine weitere Voraussetzung sind gemeinsame Arbeitsphasen von Schulleitung und Kompetenzteam mit gemeinsamer Reflexion der Inhalte und Überlegungen, wie die Inhalte aus Fortbildungen in die Praxis transferiert und konkret umgesetzt werden können. Idealerweise finden diese Sitzungen von Schulleitung und Kompetenzteam außerhalb des Schulalltags statt, damit sich alle Beteiligten auf das Thema Begabungsförderung fokussieren können.
- ☒ Förderlich ist auch die Teilnahme an Kongressen in Kombination mit Hospitationen an Schulen, die in der Begabten- und Begabungsförderung aktiv sind.

3.2 Zur Prozessebene

Auf der zweiten Ebene der Karg-Campus-Angebote ist die in den gesamten Qualifizierungsprozess eingebettete Prozessbegleitung angesiedelt. Zwischen den Fortbildungsveranstaltungen, in denen die Kompetenzteams wichtige Inhalte erarbeiteten,

lag die angeleitete Transferphase für die schuleigene begabungsfördernde pädagogische Praxis und Schulentwicklung. Die »Karg Campus«-Prozessbegleiterin nahm an allen Modulen des CGD und der anderen künftigen Kompetenzzentren teil. So konnte sie einerseits die Transferberatung durchführen und gemeinsam mit jeder Schule die weiteren Themen der individuellen Prozessbegleitung erarbeiten; andererseits hatte sie auch den Gesamtprozess im Blick, konnte gemeinsame Themen der beteiligten Schulen erkennen sowie Wünsche und Anliegen gesammelt an das Kultusministerium weiterleiten. Dies bot den Kompetenzteams der teilnehmenden Schulen einen geschützten Raum, da die Inhalte der Prozessbegleitungsgespräche lediglich als Gesamtbericht aller Schulen an die Steuergruppe⁵ weitergegeben wurden.

Für das Kompetenzteam und die Schulleitung am CGD war der Blick von außen durch die Prozessbegleiterin, ihre kompetente Beratung und ihre Rückmeldungen – z. B. dass andere Schulen mit den gleichen oder ähnlichen Problemen kämpften – sehr beruhigend. Diese vertrauensvolle Zusammenarbeit war ein weiterer gewinnbringender Baustein des begabungsförderlichen Schulentwicklungsprozesses. Nicht zuletzt lässt sich auch die nach wie vor gute Vernetzung zwischen den acht Kompetenzzentren darauf zurückführen. Zusätzlich arbeitete die Prozessbegleitung mit den Schulteams konsequent an folgenden übergeordneten Projektzielen:

- Qualifizierung der Schulen als Kompetenzzentrum
- Kooperation mit Grundschulen bzw. Hochschulen/Universitäten zur Gestaltung der Übergänge
- regionale Vernetzung und Kooperation

3.3 Struktur und Vernetzung

Auf der dritten Ebene von »Karg Campus« ist die Struktur und Vernetzung angesiedelt. Das Netzwerk der acht Gymnasien mit Hochbegabtenklassen wurde im Rahmen des Projekts als Gesamtsystem betrachtet, so dass die bis dahin weitgehend brachliegenden Potenziale der Vernetzung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung ausgeschöpft werden konnten.

Diese Vernetzung war im Nachhinein betrachtet der wahrscheinlich nachhaltigste Baustein. Die künftigen Kompetenzteams tauschten sich bei den Intensivkursen aus – im späteren Projektverlauf auch zwischendurch – und entwickelten gemeinsame Konzepte, die wiederum an die individuellen Bedürfnisse der Schulen angepasst wur-

5 Zur Steuergruppe gehörten Leitungspersonen aus dem bayrischen Kultusministerium, der Karg-Stiftung, dem eVOCATION-Weiterbildungsinstitut sowie die wissenschaftliche Leitung und die Projektleitung/Prozessbegleiterin der PH Karlsruhe; außerdem je eine Vertretung und Kontaktperson der staatlichen Schulberatungsstellen, der Schulaufsicht der Regierungsbezirke, der Schulleitungen der beteiligten Gymnasien und der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, an der die zentralen Fortbildungen stattfanden (Weigand/Maulbetsch/Maier o. J., S. 18).

den. Es wurde deutlich, dass an den jeweiligen Schulen ähnliche Problemfelder auftraten, die man gemeinsam zu lösen versuchte, wobei auch hier ein Austausch bezüglich der Ergebnisse stattfand. Gegenseitiges Feedback und die gemeinsame Reflexion regten immer wieder zu neuen Ideen und Verbesserungsvorschlägen an, die eine einzige Schule allein nicht hätte entwickeln können.

Vor allem für die spätere Aufgabe der Kompetenzzentren, für die Gymnasien der jeweiligen Region Impulstage als Fortbildungsangebot zur Praxis des Unterrichtens hochbegabter und besonders leistungsfähiger Schüler:innen auszurichten, war der Materialaustausch zwischen den acht Schulen äußerst hilfreich. Trotzdem hatte jedes Kompetenzzentrum Freiheit genug, ein individuell angepasstes Konzept und ein eigenständiges Profil zu entwickeln.

Außerdem wurde im Rahmen des Qualifizierungsprojekts auch der Transfer in die Region durch Beratungs- und Unterstützungsangebote für andere Gymnasien angeregt sowie die Übergänge von der Grundschule ans Gymnasium bzw. vom Gymnasium an die Hochschule und ins Berufsleben berücksichtigt. Letztlich reflektierten und erweiterten die Kompetenzteams in Zusammenarbeit mit den Schulleitungen ihre bisherigen pädagogischen Erfahrungen beim Unterrichten in den Begabtenklassen und entwickelten daraus ein Konzept für den Transfer dieser Expertise in die Region als Kompetenzzentrum (siehe Abschnitt 3.2).

Im Sinne eines nachhaltigen Aufbaus regionaler Unterstützungsstrukturen in der Begabtenförderung wurden die in den Aufsichtsbezirken bereits bestehenden Akteur:innen und Unterstützungsangebote in die Prozesse mit eingebunden, z. B. Ministerialbeauftragte, staatliche Schulberatungsstellen, spezialisierte Beratungsstellen und Hochschulen. So hat sich z. B. in Niederbayern ein jährlich stattfindendes regionales Netzwerktreffen bewährt, zu dem der Ministerialbeauftragte alle Akteur:innen in der Begabtenförderung einlädt.

4. Arbeit im Kompetenzzentrum

Im Herbst 2016 war der Qualifizierungsprozess abgeschlossen und am CGD wurde das Kompetenzzentrum für Begabungs- und Begabtenförderung Niederbayern feierlich eingeweiht. Die bayrischen Kompetenzzentren übernehmen seitdem verschiedenste Aufgaben im Sinne der regionalen Ausweitung der Begabungs- und Begabtenförderung (siehe Abbildung 1 auf der nächsten Seite).

Inzwischen organisiert jedes Kompetenzzentrum einen jährlichen Öffentlichkeitstag mit externen Referent:innen und führt pro Jahr acht Impulstage für Gymnasiallehrkräfte und einen für Grundschullehrkräfte zu Theorie und Praxis der Begabtenförderung durch. Dabei werden bewährte Unterrichtskonzepte und -methoden vorgestellt sowie Austausch und Diskussion zum Thema Begabtenförderung angeregt. Auf Wunsch werden die Teilnehmenden der Impulstage beim Transfer der Konzepte an der eigenen Schule weiter von den Kompetenzzentren betreut. Diese wiederum evaluieren, verbessern und ergänzen die bestehenden Konzepte an der eigenen

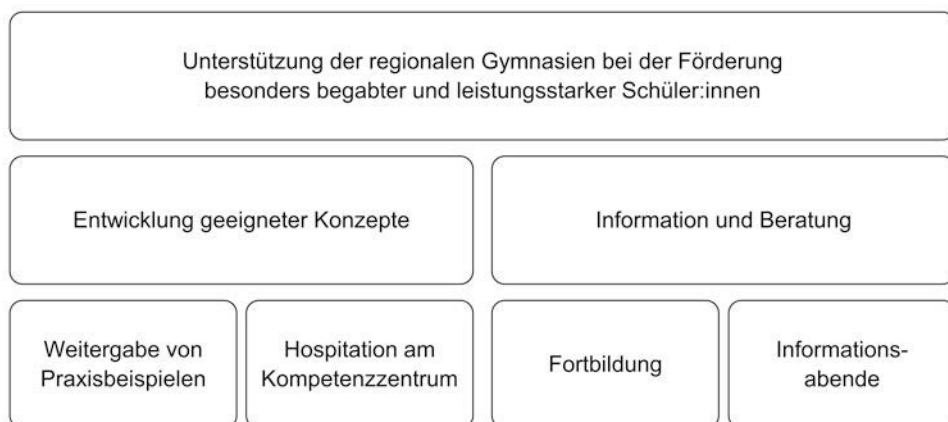


Abb. 1: Aufgaben der bayrischen Kompetenzzentren (eigene Darstellung)

Schule. Am CGD liegt der Fokus dabei vor allem auf der Lernbegleitung mit dem Schwerpunkt Mentoring und Coaching und auf der Übertragung der Konzepte auf die Regelklassen.

Seit der Eröffnung der Kompetenzzentren verstetigten sich die im Rahmen von »Karg Campus Schule Bayern« entwickelten Strukturen; zugleich wurden sie durch neue Projekte und Kooperationen erweitert und ergänzt. So besteht auf Beschluss der Kultusminister:innen von Bayern, Hessen und Sachsen seit 2016 eine Kooperation zwischen den acht bayerischen Gymnasien mit Hochbegabtenzügen und jeweils acht hessischen und sächsischen Gymnasien mit einem ausgeprägt begabungsfördernden Schulprofil.

Die Schulpartnerschaft des CGD mit dem Lessing-Gymnasium Hoyerswerda und dem Wilhelmsgymnasium Kassel eröffnete Einblicke in die schulischen Rahmenbedingungen anderer Bundesländer. Bei einem jährlich stattfindenden Schüleraustausch zwischen diesen drei Schulen und auf jährlichen Netzwerktreffen aller beteiligten Schulen findet ein reger Austausch zu Konzepten der Begabtenförderung statt. Zudem sind alle drei Schulen beim Projekt »LemaS – Leistung macht Schule« beteiligt, der gemeinsamen Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schüler:innen⁶ (weitere Infos unter www.leistung-macht-schule.de; DLR o. J.).

Außerdem hat sich in der Region Niederbayern die Bezirksregierung zusammen mit der Universität Passau auf den Weg gemacht, unter Leitung von Prof. Christina

6 Die Initiative startete im Herbst 2016 mit einem Kultusministerbeschluss und ist auf zehn Jahre angelegt, da Veränderungen im Bildungsbereich und Verbesserungen von Schülerleistungen Zeit benötigen. In der ersten Phase nehmen bundesweit 300 Schulen verschiedener Schulformen aus dem Primar- und Sekundarbereich teil, die von den Ländern in einem mehrstufigen Auswahlprozess bestimmt wurden und weiterhin unterstützt werden.

Hansen ein ganzheitliches Konzept für Begabung und Inklusion an Grund- und Mittelschulen zu entwickeln (Daller 2021). An diesem Projekt namens »BegIN« wirkt auch das Kompetenzzentrum am CGD als »Begabungsexperte« mit. Hier steht die Qualifizierung von Lehrkräften, die Zertifizierung von Grundschulen als Begabungssiegelschulen nach österreichischem Vorbild und die Qualitätssicherung durch Mentoring und Beratung im Zentrum. Ergeben hat sich diese Kooperation aus dem Auftrag, Übergänge zu gestalten, und der damit verbundenen zunehmenden Vernetzung mit den regionalen Grundschulen.

Im Bereich der Oberstufe hat das CGD die Kooperation mit der Technischen Hochschule in Deggendorf ausgebaut und die »Wissenschaftlich-Technische Oberstufe« sowie eine Ansprechpartnerin für das Frühstudium etabliert. Auch der Kontakt zu den etwas weiter entfernten Universitäten Passau und Regensburg wurde intensiviert.

5. Strukturelle Voraussetzungen, Stolpersteine und Gelingensfaktoren

Dieser Abschnitt fasst die wichtigsten Einsichten zur Etablierung einer begabungsförderlichen Schulentwicklung am CGD und dem Aufbau des niederbayerischen Kompetenzzentrums zusammen.

5.1 Zu den strukturellen Bedingungen

Die Mitglieder des Kompetenzteams haben wöchentlich zwei am Vormittag fest eingeplante *Teamsitzungsstunden* im Stundenplan, in denen Austausch, Terminabsprachen, Konzeptplanungen, Fortbildungsvorbereitungen und auch »kollegiale Supervision« stattfinden. Zudem können in diesem Zeitfenster regelmäßige Gespräche des Kompetenzteams mit der Schulleitung zur Abstimmung, Vorstellung von Konzepten etc. eingeplant werden, die ergänzend zum »Jour fixe« von Schulleiter und Leiterin des Kompetenzzentrums stattfinden.

Finanziert werden die Teamsitzungsstunden über das Sonderbudget, das der Schule für die Arbeit als Kompetenzzentrum zur Verfügung steht. Dieses Stundenbudget wird auf die Kompetenzteammitglieder verteilt, die sich wiederum um diverse Aufgaben wie die Durchführung von Veranstaltungen, Fortbildungen und die Entwicklung von begabungsförderlichen Unterrichts- und Schulentwicklungskonzepten kümmern (siehe Abbildung 1). Statt diese Arbeit nur zu Hause am eigenen Schreibtisch zu erledigen, haben sich die Teammitglieder für die fest im Stundenplan implementierten Teamsitzungsstunden entschieden. So können die Aufgaben nicht nur im Team bearbeitet werden, in der Regel werden durch den ständigen Austausch, das gemeinsame Durchdenken und das regelmäßige Diskutieren von Ideen und Problemen auch schneller praktische Lösungen gefunden.

Hilfreich ist ein *Organigramm*, das alle Aufgaben des Kompetenzzentrums erfasst und die Zuständigkeiten definiert. Werden diese Informationen auf der Website der

Schule veröffentlicht, sind sie für das Angebot auf der Schulhomepage dargestellt, ist es für alle Interessierten leicht zugänglich (vgl. z. B. CGD o. J.).

Außerdem sind kontinuierliche Vernetzung und stetiger Austausch mit anderen Schulen ein großer Gewinn. Wichtig sind in diesem Zusammenhang vor allem die jährlich stattfindenden mehrtägigen *Netzwerktreffen aller bayrischen Kompetenzzentren*, bei denen auch die Schulleitungen einen Tag vor Ort sind. Da die Lehrangangsleitung im Vorfeld die Themenwünsche aller Kompetenzteams einholt und berücksichtigt, ist nicht nur ein reger Austausch, sondern auch die stetige und passgenaue Weiterqualifizierung der Kompetenzteammmitglieder möglich. Diese neuen Impulse der Begabtenförderung können dann im Rahmen der Impulstage in der Region weitervermittelt werden.

Jedem Kompetenzzentrum werden vom bayerischen Kultusministerium neben den *personellen Ressourcen* auch *finanzielle Ressourcen* für Reisekosten, Material, Literatur, Referentenhonorare etc. zur Verfügung gestellt. Diese Mittel können die Kompetenzzentren eigenverantwortlich ihren individuellen Bedürfnissen entsprechend einsetzen. Bei gemeinsamen Veranstaltungen können sich die Kompetenzzentren auch hochkarätige Referent:innen leisten, indem sie sich die Honorarkosten teilen.

Die jährlichen *regionalen Netzwerktreffen* mit allen Beteiligten der Begabtenförderung eines Bezirks dienen vor allem dem Austausch über die Aktivitäten im Vorjahr und der Absprache der Angebote für das nächste Jahr. Für die Vernetzung in der Region sind diese Treffen ein weiterer wichtiger Baustein. Vor allem zu Beginn waren sie wichtig, um sich kennenzulernen, die Aufgaben und das Angebot des Kompetenzzentrums vorzustellen und so die Grundlage zu schaffen, dass dessen Expertise von anderen Schulen in Anspruch genommen wird. Allerdings war dies ein langwieriger, nicht immer einfacher Prozess, der einen langen Atem und Geduld erforderte.

Dass sich die Etablierung teilweise schwierig gestaltete, könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Notwendigkeit eines Kompetenzzentrums für Begabtenförderung nicht von allen erkannt oder befürwortet wurde und seine Aufgaben vielen – anfangs selbst dem Kompetenzteam – nicht klar waren, weshalb seine Tätigkeit teilweise als Kompetenzüberschreitung wahrgenommen wurde. Je klarer der Auftrag für eine neue schulische Stelle definiert ist und je detaillierter die Aufgabenbeschreibung ausfällt, desto leichter dürfte die Etablierung neuer Strukturen sein. Andererseits besteht dann die Gefahr, dass Flexibilität und Individualität zu sehr eingeschränkt werden – hier gilt es eine gute Balance zu finden.

Salopp ausgedrückt könnte man den Anfang der Arbeit als Kompetenzzentrum als »Klinkenputzen« bezeichnen. Es musste viel Zeit investiert werden, um sich bei verschiedenen Akteur:innen der Begabtenförderung vorzustellen und die Werbetrommel für die Angebote zu rühren. Im Nachhinein hat sich dieser Einsatz aber gelohnt und durch manche Kontakte aus dieser ersten Phase haben sich inzwischen vorbildliche Projekte und Strukturen entwickelt. Zudem hat sich ein stark verzweigtes Netzwerk gebildet, das wohl auch weiterhin wachsen wird, wenn aktives Networking betrieben wird.

5.2 Stolpersteine und Gelingensbedingungen der inneren Schulentwicklung

Für die innere Schulentwicklung ist eine gute und vor allem *transparente Kommunikation* der Notwendigkeit von Neuerungen von großer Bedeutung. Während die Kommunikation innerhalb des Gesamtkollegiums aufgrund der Prozessbegleitung im Verlauf des »Karg Campus Schule«-Projekts sehr gut war – vor allem durch die regelmäßigen Kompaktkurse und schulinternen Lehrerfortbildungen –, verschlechterte sie sich im Laufe der Zeit. Die neuen Projekte wie LemaS und die Drei-Länder-Kooperation (siehe Abschnitt 2.2) wurden als »Sache des Kompetenzzentrums« angesehen, obwohl es sich eigentlich um die ganze Schule betreffende Aufgaben handelte.

Verstärkt wurde dies auch durch viele andere Projekte und Konzepte wie Medien-curriculum, Methodencurriculum und Digitalisierungskonzept, die in dieser Zeit entstanden. Hier war das *gesunde Maß an Neuerungen* vermutlich überschritten, so dass sich die Offenheit in Teilen des Kollegiums in eine Abwehrhaltung wandelte.

Hinweise für die Schulleitung: Stolpersteine

Hier eine Auswahl von Stolpersteinen, die den begabungsförderlichen Schulentwicklungsprozess blockieren könnten:

- ☒ einseitige, intransparente Kommunikation
- ☒ wenige beteiligte Kolleg:innen
- ☒ wenig Mitgestaltungsmöglichkeiten für das Kollegium
- ☒ Kompetenzgerangel
- ☒ Aktionismus im Sinne von sehr vielen Neuerungen bzw. Änderungen in verschiedenen Bereichen, zum Teil auch durch Vorgaben des Kultusministeriums
- ☒ hohe, zum Teil unrealistische Erwartungen der Schulleitung an die Kolleg:innen bezüglich der Umsetzung der personorientierten Begabungsförderung im Unterricht
- ☒ hoher Grad an Kontrolle bzw. geringes Vertrauen in das Kollegium vonseiten der Schulleitung

Diese Stolpersteine sollte die Schulleitung durch eine kontinuierliche Prozessbeobachtung frühzeitig erkennen und durch gezielte Maßnahmen aus dem Weg räumen.

Hinweise für die Schulleitung: Gelingensfaktoren

Als Gelingensbedingungen, die eine begabungsförderliche Schulentwicklung vorantreiben, konnten wir unter anderem folgende Aspekte bzw. Maßnahmen identifizieren:

- ☒ Konzentration auf Schwerpunkte
- ☒ Nutzung von Synergieeffekten
- ☒ gezielte Fortbildungen und niederschwellige Angebote für die Lehrkräfte
- ☒ Materialaustausch erleichtern, z. B. durch einen Material- und/oder Methodenpool
- ☒ Prinzip der Freiwilligkeit beachten (Fortbildungen, Unterrichtseinsatz in Begabtenklassen, Einsatz als Coach etc.)
- ☒ Ideen und Konzepte regelmäßig evaluieren und diskutieren, gegebenenfalls anpassen und manchmal auch »sterben« lassen
- ☒ regelmäßige Kommunikation der Ziele
- ☒ kleine Schritte statt großer Konzepte
- ☒ Geduld, denn die Etablierung von Begabtenförderung braucht Zeit, bis Erfolge sichtbar werden

Grundlage für einen gelingenden Schulentwicklungsprozess ist letztlich auch eine *positive Fehlerkultur*, die zum kalkulierten Risiko ermutigt und damit die Bereitschaft aller am Schulentwicklungsprozess Beteiligten erhöht, sich zu engagieren. Nach dem Prinzip von »trial and error« sollte man bereit sein, Neues zu erproben, und sich auf die Entwicklung innovativer Modelle einlassen (Schmid 2014, S. 279). Ob diese Haltung auch in der Praxis umgesetzt wird, liegt vor allem an der jeweils »vorgesetzten« Instanz. Daher empfiehlt Günter Schmid aus Schulleitersicht folgendes Vorgehen, wenn eine Lehrkraft etwas Neues, in der bisherigen Praxis nicht Übliches ausprobieren möchte:

»Wenn es gewissenhaft überlegt und begründbar ist, nicht ausdrücklich im Widerspruch zu einem bestehenden Gesetz steht und niemandem einen persönlichen Schaden verursachen kann, möge es erprobt und danach gemeinsam mit dem Schulleiter reflektiert und evaluiert werden. Wenn das Experiment missglückt, werde man gemeinsam darüber nachdenken, was an der ursprünglichen Überlegung möglicherweise fehlerhaft oder nicht zu Ende gedacht war und wie man einen eventuellen neuerlichen Versuch zum Erfolg führen könnte.« (Schmid 2014, S. 279)

Dieser Grundsatz hat laut Schmid auf allen Ebenen zu gelten. Missglückte innovative Experimente dürfen Lehrer:innen von der Schulleitung nicht als Versagen vorgehalten werden. Stattdessen sollten sie die Lehrkräfte stets dazu ermuntern, neue Wege auszuprobieren. Dann und nur dann kann dies auch um eine Ebene nach unten verschoben für das Verhältnis von Lehrkräften und Schüler:innen gelten. Es ist wichtig, Lehrende *und* Lernende gleichermaßen zu motivieren und zu ermuntern, sich auf derartige Experimente einzulassen. Die Bereitschaft, dabei auch Fehler in Kauf zu nehmen, sollte als wertvoller Beitrag zur Annäherung an ein – nie vollständig erreichbares – Ideal honoriert und keinesfalls als Schwäche ausgelegt werden. Auch eine Schulleitung müsse das Erlebnis des Scheiterns aushalten, so Schmid, der selbst jahrelang Schulleiter der »Sir Karl Popper Schule« (einem Oberstufengymnasium mit Begabtenzug in Wien) war:

»Es wäre fatal, als Reaktion auf ein solches [Scheitern] gleich die ganze Idee über Bord zu werfen oder gar auf weitere Innovationsbestrebungen zu verzichten.« (Schmid 2014, S. 279)

In diesem Sinne kann die Autorin die Leser:innen nur dazu ermutigen, sich auf den Weg einer begabungsförderlichen Schulentwicklung zu machen. Trotz Höhen und Tiefen innerhalb des Prozesses werden die seitdem durchgeführten Konzeptanpassungen und damit einhergehenden Haltungsänderungen der Lehrkräfte positiv wahrgenommen; zugleich zeigen sich erfreuliche Effekte beim Lernverhalten der Schüler:innen. Diese Rückmeldungen führten bei der Autorin und vielen anderen zu einer gesteigerten »job satisfaction«, die auch manche Mühen, Anstrengungen und Tiefschläge schnell vergessen lässt.

Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst / Karg-Stiftung (o. J.): Karg Campus Schule Bayern. Schul- und Unterrichtsentwicklung an den Gymnasien mit Hochbegabtenklassen und Weiterentwicklung der Begabtenförderung an Gymnasien in Bayern. www.karg-stiftung.de/common/kfp/pdf/projekte/2015-11_Infokarte_KC_Schule_Bayern_web.pdf (Abruf am 18.7.2022).
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (o. J.): Comenius-Gymnasium Deggendorf. www.km.bayern.de/schule/0059.html (Abruf am 1.9.2021).
- CGD – Comenius-Gymnasium Deggendorf (o. J.): Kompetenzzentrum für Begabtenförderung. <https://comenius-deg.de/project/kompetenzzentrum> (Abruf am 18.7.2022).
- Daller, S. (2021): »BegiN« für eine qualifizierte Begabungsförderung an niederbayerischen Schulen. www.uni-passau.de/bereiche/presse/pressemitteilungen/meldung/detail/begin-fuer-eine-qualifizierte-begabungsfoerderung-an-niederbayerischen-schulen (Abruf am 18.7.2022).
- DLR – Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (o. J.): Initiative »Leistung macht Schule«. www.leistung-macht-schule.de/de/Initiative-Leistung-macht-Schule-1674.html (Abruf am 18.7.2022).
- Gesundheitsregion^{plus} Landkreis Deggendorf (Hrsg.) (2019): Gesundheit im Landkreis Deggendorf auf einen Blick. Regionaler Gesundheitsbericht 2019. www.landkreis-deggendorf.de/media/27457/gesundheitsbericht-landkreis-deggendorf-2019.pdf (Abruf am 18.7.2022).
- Hackl, A. (2014): Entwicklung zwischen Irrtum und Erfolg. Begabungsförderung in DHG im Rückblick eines Schulleiter. In: Weigand, G. / Hackl, A. / Müller-Oppliger, V. / Schmid, G. (Hrsg.): Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz, S. 290–300.
- Karg-Stiftung (o. J.a): Evaluation der Begabtenzüge in Bayern und Baden-Württemberg. PULSS-Studien I und II. www.karg-stiftung.de/projekte/evaluation-der-begabtenzuege-in-bayern-und-baden-wuerttemberg-1042 (Abruf am 18.7.2022).
- Karg-Stiftung (o. J.b): Karg Campus Schule Bayern. Kompetenzzentren für Begabtenförderung: Projekt zur weiteren Qualifizierung der acht Gymnasien mit Hochbegabtenklassen in Bayern. www.karg-stiftung.de/projekte/karg-campus-schule-bayern-1033 (Abruf am 18.7.2022).
- Landratsamt Deggendorf / Zentrum Bayern Familie und Soziales – Bayerisches Landesjugendamt / GEBIT Münster (Hrsg.) (o. J.): Geschäftsbericht für das Amt für Jugend und Familie Deggendorf. Jugendhilfeberichterstattung in Bayern (JuBB). www.landkreis-deggendorf.de/dox/dox.aspx?Data=qMF6oD5ujDZAgcsEzFbxHFryz3WDLID5KCXn8%2Bq4DP56QlMe%2FqjW%2FfXh9svGYNvV2YKYiLv8XkUlhwiU6GAWv3F%2B52xgiHreHDHacWP4tzxMptJF4ye8MG5fNC6KKdVA5X%2FsIoyZYxuBkr%2B%2Bx1LiiYfPz2TnPBZc58eSTXRWLVc%3D (Abruf am 18.7.2022).
- Schmid, G. (2014): Erfolgreiche Schulentwicklung in der Oberstufe. Die Sir-Karl-Popper-Schule. In: Weigand, G. / Hackl, A. / Müller-Oppliger, V. / Schmid, G. (Hrsg.): Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz, S. 273–289.
- Schneider, W. / Stumpf, E. / Preckel, F. / Ziegler, A. (2012): PULSS – Projekt zur Evaluation der Begabtenklassen in Bayern und Baden-Württemberg. Laufzeit 2008–2012. Abschlussbericht. www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/99000016/PULSS_I_Endbericht_14-02-28.pdf (Abruf am 18.7.2022).
- THD – Technische Hochschule Deggendorf (o. J.): Frühstudium & Wissenschaftliche Technische Oberstufe. www.th-deg.de/de/studieninteressierte/was-soll-ich-studieren#fruehstudium (Abruf am 18.7.2022).
- Weigand, G. / Hackl, A. (o. J.): Thesen zum Grundverständnis von Begabungs- und Hochbegabtenförderung. www.karg-stiftung.de/common/kfp/pdf/projekte/2018-09-28_KC_BY_Thesen-Begafoe.pdf (Abruf am 18.7.2022).

Weigand, G. / Hackl, A. / Müller-Oppliger, V. / Schmid, G. (Hrsg.) (2014): Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz.

Weigand, G. / Maulbetsch, C. / Maier, M. (o. J): Karg Campus Schule Bayern. Entwicklung von Kompetenzzentren für Begabtenförderung. Projektdokumentation. www.km.bayern.de/download/17723_20171010_kc_by_abschlussbericht_final_mit_titel.pdf (Abruf am 18.7.2022).

Sandra Behrend/Melanie Helm-Becker

Professionsübergreifende Netzwerke in der Begabungs- und Begabtenförderung

Die Netzwerkarbeit im Saarland als Beispiel

*»Wenn du schnell vorankommen willst, geh allein.
Wenn du weit vorankommen willst, geh mit anderen.«
(afrikanische Weisheit)*

Im Saarland hat die Begabtenförderung bereits eine lange Tradition und wird seit dem Jahr 2000 durch die »Beratungsstelle (Hoch-)Begabung« in Saarbrücken begleitet. Aufgrund des veränderten Bedarfs von Schulen, Schüler:innen und Eltern wird das Beratungs- und Begleitungsangebot nun im Rahmen der Bund-Länder-Förderinitiative »Leistung macht Schule« in Form von Netzwerkstrukturen an Schulen und in der Region umgesetzt. Im Folgenden geben wir einen Einblick in die Netzwerkarbeit des Saarlandes und zeigen deren Nutzen und Mehrwert – insbesondere für Schulleitungen bei der Umsetzung ihrer Schulentwicklungsprozesse – anhand konkreter Beispiele auf. Dabei wird auf allen Ebenen deutlich, dass es einen großen Gewinn für den eigenen Weg bedeutet, sich mit anderen zusammenzuschließen und auszutauschen.

1. Organisationsstruktur der Netzwerkarbeit im Saarland

Seit der Einrichtung der »Beratungsstelle (Hoch-)Begabung« (BHB) wurden die Tätigkeitsfelder aufgrund des steigenden Bedarfs an Maßnahmen kontinuierlich ausgeweitet. Anfangs bestanden die Aufgaben lediglich in der Organisation der Schüler-Akademie, einer Fördermaßnahme für insgesamt vierzig Oberstufenschüler:innen in den Sommerferien, sowie Gremienarbeit und vereinzelter Beratung. Seit 2008 ist die BHB die landesweit zentrale Anlaufstelle für alle Fragen der (Hoch-)Begabung mit den Tätigkeitsfeldern Beratung, Förderung und Qualifizierung/Begleitung von Bildungseinrichtungen.

Im Schuljahr 2019/2020 standen in fünf verschiedenen Fördersettings über 2.700 Teilnehmerplätze für Kinder und Jugendliche vom Kindergarten bis zur Oberstufe zur Verfügung. Aktuell kooperiert die BHB mit über vierzig Bildungseinrichtungen und unterstützt deren Qualifizierung. Zu ihren Aufgaben gehören heute insbesondere

- die Konzeption und Organisation der Hochbegabtenförderung im Saarland,
- die Beratung von Schüler:innen, Erziehungsberechtigten und Lehrkräften,
- die Konzeption, Organisation und Durchführung verschiedener Fördermaßnahmen,

- die Unterstützung von Schulen bei der Konzeption von Förderangeboten für hochbegabte Schüler:innen,
- die Organisation und Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen und
- die länderübergreifende Kooperation und Zusammenarbeit mit verschiedenen Institutionen der Hochbegabtenforschung und Hochbegabtenförderung.

Im Zuge der Umsetzung der Inklusion im Saarland und insbesondere durch die Bund-Länder-Förderinitiative »Leistung macht Schule« (LemaS) haben sich Schwerpunktsetzung und Ausrichtung der Arbeitsfelder weiterentwickelt. Die BHB und das Fachgebiet »Diagnostizieren und Fördern« am Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM) haben im Kontext von LemaS den Auftrag, die bestehenden Maßnahmen im Saarland und die im Rahmen der Initiative entstehenden Produkte aufeinander abzustimmen.

Dadurch wurde LemaS zum Motor der Weiterentwicklung der Begabtenförderung im Saarland. Durch geeignete Qualifizierungs- und Begleitinstrumente und durch den Aufbau von Netzwerkstrukturen wird der Transfer der Konzepte in die Breite vorbereitet, der ab 2023 durchgeführt werden soll. In den Jahren 2019–2022 wurden die notwendigen Strukturen und Unterstützungselemente für Schulen geschaffen, eingerichtet und koordiniert. In diesem Kontext erfolgte die Netzwerkarbeit im Saarland auf verschiedenen Ebenen:

- Zum einen wurde ein *schulisches Netzwerk* zur Begleitung von Schulen aufgebaut, die sich auf den Weg zu einer leistungs- und begabungsförderlichen Schule gemacht haben. Hier können sie sich regelmäßig in Netzwerktreffen austauschen und den Schulentwicklungsprozess reflektieren (siehe Abschnitt 2).
- Zum anderen entstand ein *Expertennetzwerk*, das Familien, Lehrkräfte und Erzieher:innen sowie Erziehungs- und Bildungspartnerschaften berät, so dass die Begabungsförderung durch nachhaltige und erreichbare Beratungsangebote unterstützt und getragen wird. In diesem Sinne wurde im Saarland – initiiert durch die Umsetzung des Karg-Campus-Projekts »Beratung« – eine Vernetzung wesentlicher Akteur:innen über verschiedene Landkreise und Arbeitskontexte hinweg erreicht (siehe Abschnitt 3).
- In beiden Netzwerken wurden im Zuge der Professionalisierung von Lehrkräften und Akteur:innen der Begabungsförderung verschiedene langfristige und zum Teil modularisierte *Qualifizierungsmaßnahmen* aufgelegt, aber auch *zentrale Fachtagungen* organisiert. Auch hier wird der Netzwerkgedanke im Sinne von Austausch und Professionalisierung im Hinblick auf das gemeinsame Thema Begabtenförderung sichtbar.

2. Schulische Netzwerkarbeit im Kontext von LemaS

Im Rahmen des LemaS-Projekts wurde im Saarland ein schulisches Netzwerk zur Förderung potenziell begabter Schüler:innen etabliert, und zwar nicht nur mit den teil-

nehmenden Schulen, sondern auch darüber hinaus. Im Folgenden stellen wir den Kern der schulischen Netzwerkarbeit heraus (Abschnitt 2.1), illustrieren diese durch konkrete Beispiele (Abschnitt 2.2) und geben dabei Erfahrungen für das Schulleiterhandeln weiter.

2.1 Zum schulischen Netzwerk

Wie aus zahlreichen Bildungsprogrammen bekannt (z. B. Sinus-Studien oder KMK-Projekten), kann eine nachhaltige Schulentwicklung durch die Arbeit und den Austausch in schulischen Netzwerken begleitet und unterstützt werden. Im Kontext der Arbeit der BHB und der LemaS-Initiative wurde im Saarland ein Schulnetzwerk zur Unterstützung der Leitbild- und Schulentwicklung im Sinne begabungsförderlicher Strukturen etabliert. Ziel der Netzwerkarbeit ist es, die Schulen in ihrem Entwicklungsprozess zu begleiten und die Erfahrungen anderer durch regelmäßigen Austausch nutzbar zu machen.

Im Saarland waren an der Förderinitiative LemaS in der ersten Phase (2019–2022) vier Schulen beteiligt. Diese wurden aufgrund ihres bisherigen Engagements im Bereich Begabtenförderung und nach den Kriterien Standort, Schülerklientel und Schulform ausgewählt. So nahmen drei Schulen aus dem Regionalverband Saarbrücken am Projekt teil, die die Bandbreite von der Grundschule über die Gesamtschule bis zum Gymnasium abdecken, so dass im Interesse einer nachhaltigen Begabtenförderung auch das Thema Übergangsgestaltung beleuchtet werden kann. Außerdem nimmt ein Gymnasium aus dem Saarpfalz-Kreis teil, das sich vor allem auf digitale Möglichkeiten der Förderung spezialisiert hat.

Jede Schule ist mit einem festen Schulteam (2–4 Personen pro Schule) im Netzwerk vertreten, das zur Begleitung dieser Schulen etabliert wurde und von Mitarbeiter:innen des LPM und der BHB professionell moderiert und geleitet wird. So ermöglicht es viermal im Jahr einen Austausch auf Augenhöhe über die Schulformen hinweg. Dadurch ist eine effektive Zusammenarbeit mit wechselseitigem Austausch von Erfahrungen, Vorhaben und Themen entstanden, die in der Gruppe gemeinsam reflektiert werden. Da die teilnehmenden Schulen sich im Kontext der Förderinitiative LemaS jeweils unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt haben,¹ dient die Netzwerkarbeit darüber hinaus auch der landesweiten Sicherung der Projektergebnisse und deren Implementierung in weitere Schulsysteme und landesweite Strukturen.

Um die Umsetzung der geplanten Maßnahme und Projektziele zu gewährleisten, erhalten die Schulen zusätzliche Deputate bzw. Ressourcen, die mit einer verbindlichen Teilnahme an der Netzwerkarbeit und Umsetzung der geplanten Maßnahmen verbun-

1 Neben der leistungsförderlichen Leitbildentwicklung sind dies: Enrichment und individuelle Förderung im MINT-Regelunterricht, Gestaltung des Übergangs Grundschule/weiterführende Schule, Differenzierung mit dem Schwerpunkt selbstreguliertes und forschendes Lernen sowie Arbeiten mit (digitalen) personalisierten Entwicklungsplänen.

Hinweise für die Schulleitung: Eckpunkte schulischer Netzwerkarbeit

- ☑ Schulen, die sich in einem begabungsförderlichen Netzwerk zusammenschließen, sollten im Vorfeld – für sich und gemeinsam – eine Begriffsklärung vornehmen:
 - Was verstehen wir unter (Hoch-)Begabtenförderung?
 - Welche Ziele lassen sich aus diesem Förderverständnis ableiten (im Hinblick auf das Projekt LemaS und auf die Schule selbst)?
 - ☑ die jeweiligen Arbeitsfelder (Schwerpunktsetzungen im Rahmen von LemaS) benennen
 - ☑ verbindliche Strukturen festlegen:
 - feste Termine (z. B. vierteljährlich, digitale Austauschplattform)
 - mit einer festen Teilnehmergruppe arbeiten (z. B. 2–4 Lehrkräfte pro Schule)
 - regelmäßige gemeinsame Arbeitstagen und Fortbildungen
 - ☑ realistisches Arbeitsprogramm und regelmäßige Überprüfung der Zielerreichung durch Nutzung entsprechender Projektmanagementtools und Maßnahmenpläne
 - ☑ Nutzung kreativer Methoden und Tools zur Förderung des Entwicklungsprozesses
 - ☑ ausgeglichenes Geben und Nehmen (offener Erfahrungsaustausch, Austausch von Materialien)
 - ☑ gegenseitiges Vertrauen und Respekt in der Zusammenarbeit
 - ☑ Anleitung zur Reflexion der eigenen Praxis
 - ☑ gemeinsame Professionalisierung durch Experten-Inputs
 - ☑ multiprofessioneller Austausch mit weiteren Akteur:innen der Begabtenförderung
- Die Schulleitung kann diese Eckpunkte und Maßnahmen unterstützen, indem sie die im Netzwerk aktiven Kolleg:innen freistellt und ihnen die Gelegenheit gibt, die Ergebnisse der Netzwerkarbeit ins Kollegium zu tragen.

den sind und so die Professionalisierung unterstützen. Im gemeinsamen Netzwerk tragen jeweils die einzelnen Schulen die Ergebnisverantwortung, indem jede Schule vom eigenen Entwicklungsbedarf ausgehend ihre Vorhaben im jeweiligen Entwicklungsbereich plant und umsetzt. Hierbei bietet das Netzwerk einen strukturierten Arbeitskontext, in dem der jeweilige Entwicklungsprozess moderiert, mit den Kolleg:innen reflektiert und gemeinsam modifiziert werden kann. So bietet das Netzwerk einen geschützten Entwicklungsraum, in dem sich die Schulteams austauschen können, so dass ihre Arbeit wertgeschätzt und durch geeignete Methoden und Tools vorangetrieben wird.

Die Netzwerkarbeit im Saarland ist im Sinne eines Arbeitskreislaufs strukturiert, der (schul-)jährlich durchlaufen wird:

1. Bestandsaufnahme: Was haben wir schon? Wo stehen wir?
2. Ziel- und Maßnahmenentwicklung: SMARTe² Ziele, detaillierte Planung der notwendigen Maßnahmen und Ressourcen unter Nennung der Beteiligten und Kooperationspartner
3. Durchführung und Erprobung des Vorhabens
4. Evaluation
5. Verankerung der Maßnahme im Schulalltag unter Einbezug der gesamten Schulgemeinschaft

2 Ziele nach der SMART-Formel sind spezifisch, messbar, attaktiv, realistisch und terminiert.

Im weiteren Prozess der schulischen Netzwerkarbeit werden verschiedene Planungs- und Unterstützungsinstrumente zur besseren Begleitung der Schulen eingesetzt. Die Zusammenfassung der jeweiligen Ziele, Planungen, Maßnahmen und Ergebnisse erfolgt fragengeleitet; die Auswertung der verschiedenen Instrumente dient der Dokumentation und auch der Rechenschaftslegung für vom Land zugewiesene Ressourcen. Auf diese Weise werden wichtige Muster und Eckpunkte des schulischen Handelns systematisiert.

2.2 Konkrete Beispiele aus der Netzwerkarbeit im Saarland

Anhand von konkreten Beispielen zeigen wir im Folgenden Methoden, Tools und Praxisideen zur Umsetzung schulischer Netzwerkarbeit: Einstieg, Netzwerkarbeit in der Praxis und im Prozess der Schulentwicklung.

2.2.1 Einstieg in die Netzwerkarbeit – der gemeinsame Blick auf Stärken, Schwächen und Ziele

In einem gemeinsamen Prozess wurde analysiert, welche Angebote es an den einzelnen Schulen gibt und wie sie für das Thema Begabtenförderung genutzt und integriert werden können. Hierbei fällt bei der Begleitung der Schulen immer wieder auf, dass sich diese oft gar nicht darüber im Klaren sind, welche Ressourcen bereits vorhanden sind oder genutzt werden. Beispielsweise wurde ein sogenanntes Lernatelier bis dato nur für die Förderung von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten genutzt. Die Perspektive, dass dieses auch ein geeignetes Setting für die Differenzierung potenziell leistungsstarker Schüler:innen darstellt, war nicht vorhanden. Ähnliches galt für die Teilnahme an Wettbewerben, Forscher-AGs etc. Hier hilft der Austausch mit den Kolleg:innen im Netzwerk, die oft einen anderen Blickwinkel auf vorhandene Schulprozesse haben und so Möglichkeiten und Entwicklungspotenziale benennen, gegebenenfalls sogar von eigenen Praxiserfahrungen berichten können.

Die Netzwerkarbeit startete mit der Erhebung des Ist-Stands anhand einer Spinnennetz-Analyse. Abgefragt wurde der Ist-Stand in den Kategorien Konzept, Unterricht, Diagnostik, Beratung, Lehrende, Kooperation, Ressourcen und Zusatzangebote. Hier gaben die Schulen ihren jeweiligen Entwicklungsstand auf einer Skala von 1 bis 6 an (siehe Abbildung 1 auf der nächsten Seite).

Diese Analyse ermöglichte eine erste subjektive Einschätzung der Schulen bezüglich ihres Ist-Stands und Entwicklungspotenzials. Die Abfrage diente als erster Anriss einer Analyse, ohne dass die einzelnen Kategorien präzise definiert wären, damit die Schulen Spielraum für eigene Interpretationen haben und ihren individuellen Eindruck abbilden können. Daher ist eine Vergleichbarkeit zwischen den schulspezifischen »Netzen« und damit des Ist-Standes der verschiedenen Schulen nur bedingt möglich. Die Analyse legte jedoch die Basis für eine Weiterarbeit an den Schulen, weil

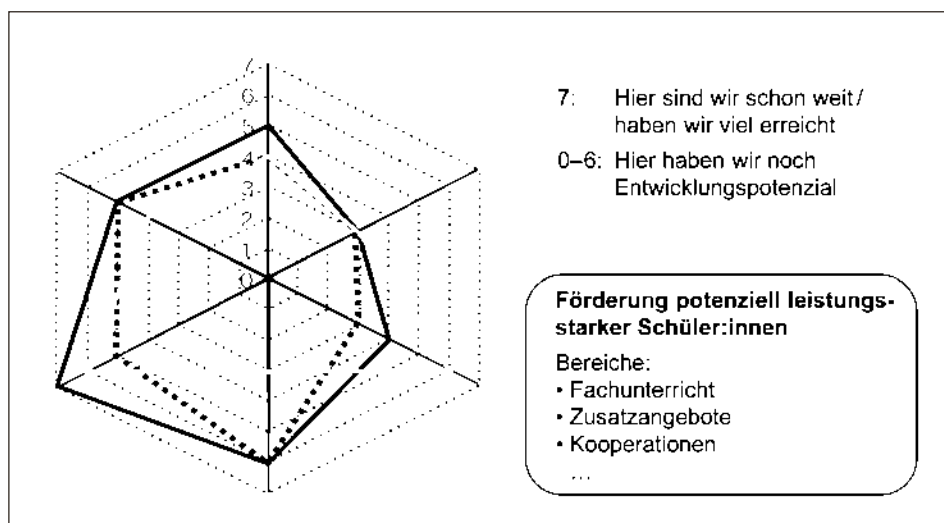


Abb. 1: Beispiel für ein Spinnennetz-Diagramm zur Ist-Standard-Analyse (eigene Darstellung)

jeweils Entwicklungsfelder, aber auch »starke Bereiche« sichtbar wurden. Zusätzlich wurde ein Grundstein für die Zusammenarbeit und den Austausch zwischen den Schulen gelegt, indem Gemeinsamkeiten und Unterschiede diskutiert wurden, was den Zusammenschluss zu einer »schulübergreifenden professionellen Lerngemeinschaft« bedeutet.

2.2.2 Netzwerkarbeit in der Praxis: Schülerorientierung

Um die eigene Unterrichtsentwicklung sowie den Schulentwicklungsprozess konkret anzugehen, arbeiteten wir mit dem Tool »Schülerorientiertes Projekt«. Durch die Planung und Umsetzung eines konkreten Projekts mit dem Schwerpunkt Begabungsförderung rückte das Thema für einen bestimmten Zeitraum in den Mittelpunkt des Schulalltags. In einem konkret umrissenen zeitlichen Rahmen fällt es meist leichter, Strukturen zugunsten einer leistungsförderlichen Unterrichtsentwicklung zu verändern, Mitstreiter:innen zu finden und Ressourcen zu akquirieren. Die Ziele des schülerorientierten Projekts waren,

- das Projekt LemaS direkt in die Schule zu holen und es so sichtbar zu machen,
- erste Maßnahmen zu entwickeln,
- Unterrichtsmaterialien auszuprobieren,
- die Schülerbeteiligung zu fördern (»Wie seht ihr das? Was ist euch wichtig?«),
- die Eltern mit ins Boot zu holen und
- die Schule für das Thema »Förderung potenziell leistungsstarker Schüler:innen« zu sensibilisieren.

Im Rahmen von LemaS wurden die schülerorientierten Projekte mit einem zusätzlichem Budget zur Beschaffung von Arbeitsmaterialien und Beauftragung von Expert:innen und Referent:innen (Honorar, Reisekosten etc.) gefördert. Beispielsweise wurde am »Christian von Mannlich-Gymnasium« in Homburg ein schülerorientiertes Projekt zum Thema »Fake News« umgesetzt. Gemeinsam mit einem Gastreferenten des Saarländischen Rundfunks erarbeiteten die Schüler:innen eine Checkliste zur Erkennung »guter« Nachrichten und starteten eine Postkartenkampagne mit entsprechenden Slogans, um an der Schule auf das Thema aufmerksam zu machen.

2.2.3 Netzwerkarbeit im Prozess der Schulentwicklung: Planung und Dokumentation

Aufgabe der am Projekt beteiligten Schulteams war auch die regelmäßigen Visualisierung der Meilensteine und Maßnahmenpläne, die Kommunikation der jeweiligen Ergebnisse (z. B. in Lehrerkonferenzen) und die Implementierung der Maßnahmen in Schulalltag und Schulprogramm, Letzteres durch Beteiligung der und Weitergabe an die entsprechende Steuergruppe. Dabei wurden folgende Schulentwicklungsinstrumente eingesetzt, die als Download-Material verfügbar sind (siehe S. 277 in diesem Band):

- Jahresplanung (Jahresübersicht über geplante Maßnahmen)
- Maßnahmenplanung (Konzeptionsbogen für einzelne Projekte)
- Fragen zur Projektplanung (Interviewbogen)

Diese Tools geben auch der Schulleitung konkrete Hinweise zur Förderung des weiteren Schulentwicklungsprozesses, indem sie folgende Fragen beantworten:

- Was waren die konkreten Ziele und Anliegen, was die pädagogische Haltung?
- Unter welchen Rahmenbedingungen erfolgte die Umsetzung?
- Wie wurde die Maßnahme, die Unterrichtseinheit bzw. das Projekt umgesetzt?
- Welche Stolpersteine gab es?
- Welche Lösungen wurden für Herausforderungen gefunden?
- War die Maßnahme erfolgreich?

Auf der Grundlage einer solchen Dokumentation des pädagogischen Handelns ist es für Schulleitungen leichter, eine Etablierung der Maßnahmen im Schulkonzept zu unterstützen und mit Steuergruppe und/oder Jahrgangsteams zu planen.

2.3 Zum Mehrwert der schulischen Netzwerkarbeit

Während die Beschäftigung mit (Hoch-)Begabtenförderung im Kontext von LemaS nicht notwendigerweise die Etablierung eines landesinternen schulischen Netzwerks vorsieht, konnten wir im Saarland feststellen, dass ein solches Netzwerk den allgemei-

nen Schulentwicklungsprozess an den Schulen fördert und die Umsetzung der jeweiligen Themenfelder erleichtert. Insgesamt ist das schulische Netzwerk in die vorhandenen Strukturen der Begabtenförderung im Saarland integriert und ergänzt nicht nur die bisherigen Aufgabengebiete der BHB, sondern trägt auch der Begleitung und Beratung bei schulischen Entwicklungsprozessen Rechnung.

Der Start der Netzwerkarbeit erfolgte in einer offiziellen Auftaktveranstaltung im April 2018 im Ministerium für Bildung und Kultur unter Beteiligung des damaligen Bildungsministers und der Leiterin des Forschungsverbunds der Bund-Länder-Initiative LemaS. Der Einbezug politischer Akteur:innen und die enge Zusammenarbeit mit dem Forschungsverbund und der Karg-Stiftung als wichtiger Kooperationspartnerin stärkte im Saarland die Relevanz der Thematik und das Interesse an der Netzwerkarbeit.

Der Mehrwert der Netzwerkarbeit für die teilnehmenden Schulen zeigt sich vor allem an folgenden Möglichkeiten:

- sich abseits des Schulalltags mit einem bestimmten Thema konzentriert (und in einem festen Team) zu befassen,
- dem Bedarf und den Möglichkeiten der einzelnen Schule entsprechend zu arbeiten,
- bei Vorhaben und Maßnahmen von kollegialem Austausch und Feedback zu profitieren,
- sich bei bestimmten Themen durch Experten-Inputs gezielt zu professionalisieren,
- sich mit weiteren Akteur:innen der Begabtenförderung im Saarland auszutauschen (Multiprofessionalität),
- durch die professionelle Moderation bei der Gestaltung des Veränderungsprozesses unterstützt zu werden,
- durch die Nutzung entsprechender kreativer Tools konstruktiv zu arbeiten und
- Unterstützung durch ein klares Projektmanagement inklusive Dokumentation von Zielen und Maßnahmen und einen Materialservice zu erhalten.

Hinweise für die Schulleitung: Implementierung der Ergebnisse

Während die Kolleg:innen die Teilnahme am schulischen Netzwerk durchaus als gewinnbringend ansehen, bedarf es bei der Implementierung der Ergebnisse im Sinne einer horizontalen Schulentwicklung immer auch der Schulleitung. Erfolgreich gestaltet sich der Entwicklungsprozess vor allem, wenn die Schulleitung

- ☒ den Schulteams ermöglicht, die Ergebnisse der Netzwerkarbeit regelmäßig in der Gesamtkonferenz vorzustellen,
- ☒ Anlässe für Feedback und Rückkopplung im Entwicklungsprozess bietet (z. B. Diskussion und Erörterung in der Steuergruppe Schulentwicklung),
- ☒ durch gemeinsame unterrichtsfreie Stunden Zeiträume für den Austausch in den Schulteams schafft (»Systemzeit«),
- ☒ die Kolleg:innen für Fortbildungen und regelmäßige Netzwerktreffen freistellt,
- ☒ Anknüpfungspunkte am vorhandenen Schulprofil und Leitbild wahrnimmt und gemeinsame Entwicklungsräume mit dem ganzen Kollegium z. B. im Rahmen eines pädagogischen Tages schafft.

3. Expertennetzwerke

3.1 Etablierung von Expertennetzwerken im Saarland

Als Ergänzung zur zentralen »Beratungsstelle (Hoch-)Begabung« (BHB) entstand im Saarland in den Jahren 2016–2018 ein Netzwerk professionell Beratender im Feld der Begabungs- und Hochbegabtenförderung, dem auch die Schulpsychologischen Dienste und die Erziehungs- und Familienberatungsstellen angehören. Die Diagnostik- und Beratungsressourcen dieser drei Dienste wurden durch einen Beratungsauftrag systematisch vernetzt, der auf das begabte Kind, die Kita bzw. die Schule und das Elternhaus fokussiert ist. So ist eine flächendeckende Infrastruktur für Ratsuchende zum Thema Hochbegabung entstanden.

Die drei Einrichtungen haben durch das Projekt »Karg Campus Beratung«, das in Kooperation mit der Karg-Stiftung durchgeführt wurde, näher zueinander gefunden (weitere Informationen zum Projekt unter www.karg-stiftung.de/projekte/karg-campus-beratung-saarland-1034/). So entwickelten sie eine gemeinsame Sprache für das Themenfeld und erhielten vertiefte Einblicke in die jeweiligen Arbeitsweisen, Strukturen und Arbeitsschwerpunkte. Dadurch ist es gelungen, die Arbeit besser aufeinander abzustimmen und die Strukturen und Angebote für Diagnostik und Beratung in der Begabtenförderung im Saarland zu verbessern. Familien, Lehrkräften und Erzieher:innen stehen erreichbare Beratungsangebote zur Verfügung – sowohl für Fragen rund um das (vor)schulische Lernen als auch zu Erziehungsthemen.

Insbesondere für inklusive Bildungslandschaften eröffnet die verbesserte Versorgungssituation besondere Chancen, wenn es um die Findung und Bindung von besonders begabten Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien oder mit Flucht- und Migrationshintergrund geht. Hierbei spielen milieu- und kultur-unabhängige Diagnostik und Beratung sowie ein niedrigschwelliger Zugang zu Beratungssystemen eine Schlüsselrolle.

Durch das Expertennetzwerk hat sich aber nicht nur die »Versorgungssituation« für Ratsuchende, sondern auch das Handlungsspektrum der Ratgebenden erweitert, und zwar

- durch die Integration des Themas Hochbegabung mit den jeweiligen (berufsgruppenspezifischen) Unterthemen in das eigene Handlungsrepertoire und die Angebotspalette,
- durch das Kennenlernen (berufsgruppenspezifisch) unterschiedlicher Herangehensweisen bei verschiedenen Einzelaspekten und
- durch eine treffsichere Verweisstruktur, in deren Rahmen allen Akteur:innen klar ist, wer für welche Frage die beste Ansprechpartnerin / der beste Ansprechpartner ist und bei welchen Fragen ein gemeinsamer multiprofessioneller Fallaustausch erforderlich ist.

Nicht nur Eltern, sondern auch Kitas und Schulen profitieren von dieser vernetzten Beratungsressource und können sowohl bei der institutionellen (Weiter-)Entwick-

lung der Begabtenförderung als auch bei der individuellen Fallbegleitung darauf zurückgreifen. Zwar sind Diagnostik, Beratung und individuelle Förderung Kernaufgaben pädagogischen Handelns, aber beim Themenfeld (Hoch-)Begabung und den hier auftauchenden Fragestellungen, die mitunter Spezialwissen erfordern, kann es sinnvoll und hilfreich sein, die Expertise von Beratungsinstanzen abzurufen – genau wie in anderen Konstellationen, in denen spezifische Problemlagen evident werden.

An Schulen gewinnen solche Kooperationen und die multiprofessionelle Zusammenarbeit zunehmend an Bedeutung, denn neben geeigneten Schul- und Unterrichtskonzepten sind auch nachhaltige Erziehungs- und Bildungspartnerschaften erforderlich, um Bildungseinrichtungen zu entwickeln, in denen alle Kinder und Jugendlichen eine optimale individuelle Förderung erhalten. Je nach Fragestellung können dabei ganz unterschiedliche Akteur:innen relevant werden. Mittlerweile gibt es in allen Bundesländern Einrichtungen bzw. Dienste, deren Aufgabe Diagnostik, Beratung und/oder Förderung bei Hochbegabung ist; allerdings sind die Modelle von Land zu Land recht unterschiedlich.

3.2 *Unterstützung von Schulen durch das Expertennetzwerk*

3.2.1 **Expertenrunden an der Schule**

Zum Aufbau und zur nachhaltigen Implementierung gewinnbringender Netzwerkstrukturen sind gezielte und umfangreiche Anstrengungen notwendig – und das nicht nur in Projekten wie »Karg Campus Beratung«, sondern insbesondere auch im schulischen Kontext. Ein erster Schritt zur Aktivierung von internen und externen Akteur:innen, Institutionen und Diensten ist es, diese zunächst einmal zu erkennen und zu benennen sowie ihren möglichen Beitrag für die Weiterentwicklung im Themenfeld (Hoch-)Begabung für die Schule zu identifizieren und zu definieren. Dabei können folgende Fragen handlungsleitend sein:

- Welche Einrichtungen, Dienste oder Ansprechpartner:innen gibt es im Bereich der Begabtenförderung (siehe Tabelle 1)
 - an der Schule?
 - im regionalen Umfeld?
 - im Bundesland?
 - überregional?
- Wer kann im Kontext Begabtenförderung welche Rolle spielen? Welcher Partner / welche Partnerin kann bei welcher Fragestellung hilfreich sein?
- Wer sind meine Ansprechpartner:innen in den verschiedenen Diensten und wie sind die Routinen dort?
- Wie lässt sich die Zusammenarbeit zeitlich und räumlich verlässlich implementieren?
- Bei unterrichtlichen Belangen etc.: Welche anderen Schulen haben Erfahrung im Themenfeld? Bietet sich hier eine Kooperation an?

Beispielhafte Fragestellung	Mögliche Ansprechpartner:innen
frühzeitige Einschulung	Schulärzt:innen, Schulpsycholog:innen
Intelligenztestung, Leistungsverweigerung, Überspringen	Schulpsycholog:innen, spezielle Beratungsstellen
Klärung und Bewältigung individueller und familienbezogener Probleme	Erziehungs- und Lebensberatung
spezielle Förderangebote, Informationen	spezialisierte Fachstellen (z. B. BHB, »Bildung & Beratung«, Karg-Stiftung, »Digitale Drehtür«)
Probleme im sozioemotionalen und leistungsbezogenen Bereich, z. B. Underachievement	Schulpsycholog:innen, Erziehungs- und Lebensberatung, Sozialarbeiter:innen, Schule, Familie
Entwicklung von Konzepten für eine begabungsfreundliche Einrichtung	Lehrerfortbildung, Schulentwicklung
Unterrichtsbeispiele, best practice	Schulen, die bereits im Themenfeld arbeiten

Tab. 1: Mögliche Ansprechpartner:innen im Kontext der (Hoch-)Begabtenförderung

Hinweise für die Schulleitung: Multiprofessionelle Zusammenarbeit

Wenn verschiedene Akteur:innen in einem Fall multiprofessionell zusammenarbeiten, bedarf es institutionell verankerter Kooperationsformen – schulintern, aber auch bezogen auf die Kooperationspartner:innen. Idealerweise implementiert man über die Arbeit am Einzelfall hinaus einen regelmäßigen Austausch, in dem die Spielregeln für ein vernetztes Arbeiten klar und transparent strukturiert und institutionalisiert sind. Wichtig für das Schulleiterhandeln ist in diesem Kontext,

- ☒ einen verlässlichen (zeitlichen) Rahmen bereitzustellen,
- ☒ notwendige (zeitliche) Ressourcen bereitzustellen,
- ☒ gegebenenfalls eine Arbeitsgruppe zu beauftragen, die die verfügbaren Beratungsressourcen zusammenträgt und einen Vorschlag zur Umsetzung macht,
- ☒ »Kümmerer« zu beauftragen, die das entstehende Netzwerk am Laufen halten,
- ☒ eine dauerhafte Arbeitsstruktur mit regelmäßigen Arbeitstreffen zu etablieren (regelmäßige Netzwerktreffen, Steuergruppe, Netzwerktagungen),
- ☒ den Transfer des Wissens der AGs in die Schulgemeinschaft zu ermöglichen,
- ☒ die notwendigen Veränderungsprozesse zu moderieren und zu steuern,
- ☒ die Ziele klar zu definieren und zu steuern,
- ☒ für die Zustimmung und Transparenz im Kollegium Sorge zu tragen und
- ☒ regelmäßige Verlaufskontrollen durchzuführen (hier könnten z. B. klare Prozessanweisungen für das gesamte Kollegium erarbeitet werden).

3.2.2 Runder Tisch bei Underachievement

Insbesondere bei komplexeren problembeladenen Themen kann ein professionsübergreifendes Agieren gute Resultate bringen. Beim Thema Underachievement z. B. sind neben der schulischen Minderleistung häufig auch familiäre Konflikte und intrapersonale Themen (z. B. mangelndes Selbstwertgefühl, Selbstkonzept oder persönliche Probleme) zu bearbeiten; eine Beschränkung auf den Leistungsaspekt bringt oft nicht die gewünschte Problemlösung. Daher müssen Ursachenanalyse und Ableitung von Interventionsmaßnahmen sowohl den schulischen und leistungsbezogenen als auch den familiären und den intrapersonalen Kontext berücksichtigen.

Je nach konkretem Fall kann daher auch der Einbezug verschiedener Dienste lohnend sein (z. B. schulpсихologische Beratung, Erziehungsberatung oder andere spezialisierte Fachstellen) – trotz zunächst erhöhtem Koordinierungs- und Zeitaufwand. Je mehr »Parteien« dabei involviert sind, desto wichtiger ist ein klar strukturiertes zielorientiertes Vorgehen. Hier bietet sich ein runder Tisch an, an dem Vereinbarungen transparent getroffen werden. Dieser muss gut vorbereitet sein, denn im Zentrum steht dabei eine gute und produktive Kooperation von Elternhaus und Schule. Mögliche Ablaufschritte:

1. Fallbesprechung

In einer gemeinsamen Fallbesprechung (Schulleitung und alle Kolleg:innen, die mit der Schülerin / dem Schüler zu tun haben) werden alle wichtigen Informationen zusammengetragen:

- Wer muss involviert werden? Sollte im Vorfeld mit einzelnen Akteur:innen (z. B. Schulpsycholog:innen oder Erziehungsberater:innen) Rücksprache gehalten werden?
- Was ist die Zielsetzung des runden Tisches?
- Welche Informationen gibt es in diesem Fall bereits (z. B. Testergebnisse oder familiäre Hintergründe)?
- Was wurde bereits mit welchem Ergebnis versucht? Was hat funktioniert?

Da die Ursachen für (schulische) Minderleistung vielfältig sind, sind auch die möglichen Förderansätze unterschiedlich und müssen auf den jeweiligen Einzelfall abgestimmt werden. Bei der Ableitung von Zielen des runden Tisches können folgende Fragen helfen:

- Wie kann das Selbstwertgefühl verbessert, wie können Motivationsdefizite aufgearbeitet werden? Zum Beispiel lassen sich spezielle Projekte oder (außerschulische) Angebote organisieren bzw. zugänglich machen, die Erfolgserlebnisse verschaffen – dann ist ein lernwirksames Feedback zu bestimmten Fixterminen einzuplanen.
- Wie können Defizite im Lern- und Arbeitsverhalten behoben und bestehende Wissenslücken geschlossen werden? Zum Beispiel lassen sich Möglichkeiten der Vermittlung fachspezifischer Lern- und Arbeitstechniken im schulischen Kontext aufzeigen; gegebenenfalls kann die betreffende Schülerin / der betreffende Schüler auch bei der Suche nach entsprechenden (Nachhilfe-)Angeboten begleitet werden.

2. Einladung

Der Teilnehmerkreis wird transparent kommuniziert. Alle erhalten die gleichen Vorinformationen und eine klare Zielformulierung für die Gesprächsrunde. Je nach Zielrichtung des Gesprächs ist eine Teilnahme der betreffenden Schülerin / des betreffenden Schülers abzuwägen.

3. Durchführung und Nachbereitung

Die Schulleitung moderiert und stellt bei Maßnahmen sicher, dass der Erfolg im Rahmen regelmäßiger Verlaufskontrollen überprüft und gegebenenfalls nachgesteuert wird. Sie muss auch sicherstellen, dass sich alle Beteiligten an die Vereinbarungen halten. Hierzu sollten die nächsten Schritten konkret vereinbart werden.

3.2.3 Ein professionsübergreifendes regionales Netzwerk

Im Landkreis Merzig-Wadern wurde auf Initiative von Mitarbeiter:innen des Schulpsychologischen Dienstes ein regionales Netzwerk gegründet. Mitglieder sind hier:

- Mitarbeiter:innen des Schulpsychologischen Dienstes im Landkreis
- Mitarbeiter:innen der saarländischen BHB
- Mitarbeiter:innen der Lebensberatungsstelle Merzig (Beratungsstelle des Bistums Trier)
- Lehrkräfte aus verschiedenen Schultypen (bisher Grundschule und Gymnasium)
- Schulsozialarbeiter:innen an Grundschulen und weiterführenden Schulen

Insbesondere die Mitarbeiter:innen der Beratungsinstitutionen haben durch das Expertennetzwerk »Karg Campus Beratung« den Mehrwert des gegenseitigen Austauschs schätzen gelernt und nutzen diese Möglichkeit nun, um den Austausch mit interessierten Schulen und Kindertageseinrichtungen zu pflegen. Themen sind dabei unter anderem

- die Vermittlung von Grundlagenwissen zu (Hoch-)Begabung, IQ und IQ-Testung, Fördermöglichkeiten etc.,
- Fallbesprechungen,
- Erstellung von Informationsmaterial (z. B. Briefe für Lehrkräfte, Flyer oder Internetauftritt),
- Rekrutierung neuer Mitglieder (z. B. Förderlehrkräfte, Lehrkräfte aus Gemeinschaftsschulen, Kita-Bereich oder Schulärztlicher Dienst) und
- Aktuelles wie der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule oder unterschiedliche Perspektiven auf (Hoch-)Begabung.

Die wichtigsten Erkenntnisse und Ansprechpartner:innen hinsichtlich Beratung und Begleitung von potenziell Leistungsstarken und Hochbegabten haben die Netzwerkmitglieder in einem allgemeinen Flyer für den Landkreis Merzig-Wadern zusammengestellt, mit dem auch weitere Institutionen informiert werden können. Alle Beteilig-

ten haben das gemeinsame Ziel, die Förderung, Begleitung und Beratung der Hochbegabten in ihren Einrichtungen zu verbessern. Weil sie für dieses Ziel »brennen«, können sich gemeinsam über jeden noch so kleinen Erfolg freuen, so dass im regionalen Netzwerk Merzig-Wadern auch persönliche Beziehungen entstanden sind.

So können kurze Wege zum Wohle der betroffenen Kinder, Jugendlichen und Familien genutzt werden, denn Arbeit und Austausch dieses regionalen Netzwerks haben sich als erfolgreich und für die Teilnehmenden gewinnbringend erwiesen. Dies liegt vor allem darin begründet, dass feste Organisator:innen (»Kümmerer«) bestimmt wurden, die zu den gemeinsamen Sitzungen einladen, eine Themenliste vorschlagen und Protokolle der Sitzungen anfertigen, und dass die Treffen als Lehrerfortbildungen anerkannt sind, was wichtig für die Freistellung der Lehrkräfte ist. Lehrkräfte und Erzieher:innen profitieren vor allem von der Möglichkeit, Themen aus der pädagogischen Praxis und konkrete Fälle einzubringen und die Expertise eines multiprofessionellen Teams zu nutzen.

Gerade regionale Expertennetzwerke bieten Schulleitungen die Möglichkeit, Kontakte zu Expert:innen mit verschiedenen beruflichen Hintergründen herzustellen. Schnelle Hilfe ist möglich, da die Wege kürzer sind und Sachverhalte aus mehreren Perspektiven gleichzeitig beleuchtet werden. Daher unterstützen solche Netzwerke auch die Fürsorgepflicht der Schulleitung, indem im Austausch konkrete Ansprechpartner:innen sowie passgenaue Hilfen und Fördermöglichkeiten gefunden werden können. Zusätzlich gehen von solchen Netzwerken auch Impulse aus, wie sich die Beratungs- und Fördersituation an der eigenen Schule optimieren lässt, so dass der professionsübergreifende Austausch auch die Schulentwicklung unterstützt.

4. Fazit und Ausblick

Die bisherige Netzwerkarbeit im Kontext der Begabtenförderung hat sich für die Schulen und andere Akteur:innen im Saarland als fruchtbar erwiesen. Die Angebote und Formate wurden angenommen und die Schulen konnten sich im Austausch gemeinsam weiterentwickeln. Langfristig sollen die gefestigten Strukturen und Expertisen für weitere Akteur:innen nutzbar gemacht werden. Daher ist das Ziel der BHB, auch in den anderen Landkreisen des Saarlands solche regionalen Netzwerke zu gründen, in denen sich sowohl Expert:innen der verschiedenen Beratungsstellen und psychologischen Dienste als auch Schulen, Kindertageseinrichtungen und deren Träger engagieren. Die Rolle der »Kümmerer« für diese Netzwerke werden die Lehrkräfte von Schulen gemeinsam mit Mitarbeiter:innen der BHB übernehmen, um regionale und praxisnahe Netzwerke zu schaffen, die die Akteur:innen vor Ort zusammenbringen und langfristig im Austausch halten (siehe Abbildung 2).

Beim Aufbau dieser regionalen Netzwerke spielen im Saarland vor allem die Schulen eine besondere Rolle, die sich schon jetzt intensiv mit der Förderung und Begleitung von potenziell leistungsstarken Schüler:innen beschäftigen. Hierzu zählen neben den in Abschnitt 2.1 genannten LemaS-Schulen auch weitere Schulen, die

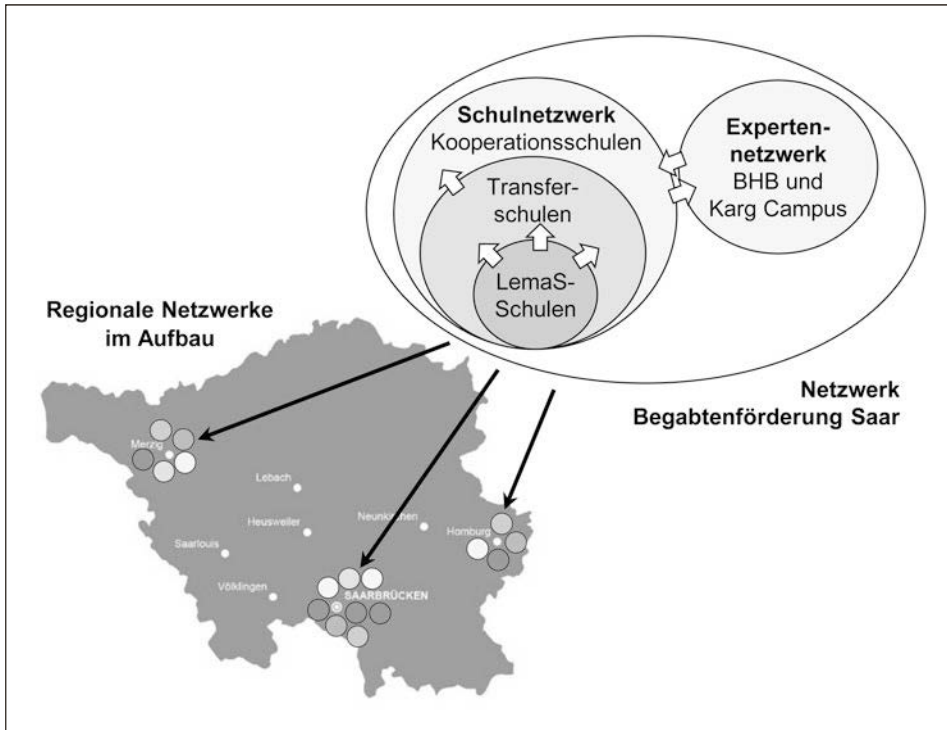


Abb. 2: Das Netzwerk Begabtenförderung im Saarland (eigene Darstellung)

bereits verschiedene Förderangebote für (Hoch-)Begabte vorhalten und sie in Kooperation mit der Beratungsstelle (Hoch-)Begabung kontinuierlich weiterentwickeln. In der aktuellen Netzwerkarbeit werden diese Schulen zunächst im Bereich »Diagnostik und Beratung« professionalisiert, wodurch spezielle *Qualifizierungsnetzwerke* entstanden sind.

Für die Schulen im Saarland bedeutet dies, dass sie in Zukunft auf ein Unterstützungssystem aus Praktiker:innen, Kolleg:innen, Beratungsexpert:innen und Kooperationspartner:innen zurückgreifen können, so dass sie die Förderung, Beratung und Begleitung von (Hoch-)Begabten auch über Schulformen hinweg leichter umsetzen können. Für die regionalen Netzwerke sind schulische Konsultationsstandorte geplant, an denen Fragen wie beispielsweise die folgenden beantwortet werden:

- Wie kann ich Diagnostik und Beratung von (Hoch-)Begabten im Unterricht und Schulalltag umsetzen?
- Welche Qualifizierungsangebote stehen für mein Kollegium zur Verfügung?
- Welche zeitlichen Ressourcen müssen für die Beratung und Begleitung von potenziell leistungsstarken Schüler:innen zur Verfügung stehen?
- Gibt es Beispiele für den Umgang mit potenziell (hoch)begabten Schüler:innen, die versetzungsgefährdet sind? Siehe hierzu auch Abschnitt 3.1.2.

- Wie kann ich an der eigenen Schule starten? Zum Beispiel Leitbildentwicklung, Konferenzen, Beratungsstrukturen, Drehtürmodelle, Lerninseln, AGs etc.
- Welche Kooperationspartner:innen gibt es an meiner Schule und in der Region? Welche Rolle spielen sie im Kontext der Begabtenförderung?
- An wen kann ich mich bei welchen Fragen wenden? Zum Beispiel zu Testung oder spezifischen Problemen: Schulpsycholog:innen, Erziehungsberatung, Kinder- und Jugendhilfe, Qualitätseinrichtungen etc.
- Welche Einrichtungen könnten für eine Kooperation infrage kommen? Zum Beispiel andere Schulen, Stiftungen wie die Karg-Stiftung oder Studienstiftungen, Vereine und Initiativen wie »Bildung & Begabung«, DGhK oder »Digitale Drehtür«, Beratungsstellen wie Schulpsycholog:innen, Schulärzt:innen, Schoolworker, Lebensberatung oder BHB, aber auch Förderangebote wie Juniorstudium oder Jugend-forscht-Wettbewerbe etc.

Download-Materialien

Die auf den folgenden Seiten verkleinert abgebildeten Materialien sind auf der Produktseite von *www.beltz.de* zum kostenlosen Download im A4-Format verfügbar.

Zum Beitrag von Olaf-Axel Burow (S. 93 ff.)

M 1: Beispielabläufe für eine Zukunftswerkstatt zur Leitbildentwicklung 278

Zum Beitrag von Carolin Kiso (S. 109 ff.)

M 2: ABC-Liste zur Ressourcenorientierung 280

Zum Beitrag von Jan Kwietniewski, Thomas Schamp und Andreas Terfloth (S. 141 ff.)

M 3: Nominationsbogen 281

M 4: Lernentwicklungsblatt für besondere Begabungen 283

Zum Beitrag von Anne Ziesenitz (S. 177 ff.)

M 5: Fragebogen zur schulischen Beratung von besonders und hochbegabten
Schüler:innen 285

M 6: Handlungsplan »Ich vermute ein Underachievement« 288

M 7: Handlungsplan »Ich vermute eine Hochbegabung« 289

M 8: Vorlage für eine Netzwerkkarte 290

Zum Beitrag von Sandra Behrend und Melanie Helm-Becker (S. 261 ff.)

M 9: Jahresplanung (Jahresübersicht über geplante Maßnahmen) 291

M 10: Maßnahmenplanung (Konzeptionsbogen für einzelne Projekte) 292

M 11: Interviewbogen zur Projektplanung 293

Zukunftswerkstatt: »Unsere Schule 2030: Was ist unsere Vision und unser Leitbild?«

Zum Ziel der Zukunftswerkstatt

Die von Robert Jungk in den 1960er Jahren entwickelte Zukunftswerkstatt hat sich in vielen Projekten als effektives Instrument partizipativer Schulentwicklung erwiesen. Ihre besondere Stärke liegt in der Freisetzung der »Weisheit der Vielen« und der Mobilisierung von Energie und Leidenschaft – zwei oft unterschätzte und doch unverzichtbare Voraussetzungen für erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse. Im Zentrum steht die Überwindung linearen Sachzwangsdenkens durch die Entwicklung von Bildern einer von allen ersehnten »Schule der Zukunft«. Diese (visionären) Zukunftsbilder sind Ausdruck des Bildwissens, also der Wissensform, die unser Handeln entscheidend bestimmt. Ziel der Zukunftswerkstatt ist es, mit Hilfe der entstehenden Visionen einen Orientierungsrahmen für die weitere Entwicklung hin zur begabungsförderlichen Schule zu erhalten. An den Austausch erfolgreicher Situationen und die Erarbeitung von Gelingensbedingungen anschließend entwickeln wir Vorstellungen für die Zukunft der Schule, arbeiten den »Gemeinsamen Grund« und den »Zukunftscodes« heraus, der die Grundlage für die Entwicklung eines attraktiven, gemeinsam entwickelten und getragenen Leitbildes ist. Das Zukunftsbild, der aus drei Kernwerten bestehende Zukunftscodes und das Leitbild dienen als Orientierung für die weitere Entwicklung und konkrete Umsetzungsschritte.

1. Beispielablauf für eine eintägige Zukunftswerkstatt zur Leitbildentwicklung

Vormittag	Nachmittag
8.00–8.15 Ankunft, Begrüßung, programmatische Einführung der Schulleitung	13.00–13.30 Weiterarbeit an den Gruppenvisionen
8.15–9.00 ① Vortrag zum thematischen Fokus - Erkenntnisse der inklusiven Begabungs- und Begabtenförderung, Potenzialorientierung, begabungsförderliche Schule - Einführung in die Methode	13.30–14.00 ④ Präsentation der Visionen Die Gruppen präsentieren ihre Vorstellungen zur Entwicklungsperspektive der Schule
9.00–10.00 ② Übung zur »Wertschätzenden Diagnose« a) Jede:r überlegt sich eine gelungene Situation aus dem Unterricht oder dem Schulleben b) Marktplatz: Gruppenbildung nach Symbolen c) Jede:r stellt sein/ihr bestes Erlebnis vor d) Eine Geschichte wird fürs Plenum ausgewählt e) Einigung auf drei gemeinsame Erfolgsprinzipien (auf drei grüne Karten schreiben) und ein Haupthindernis (auf rote Karten schreiben)	14.00–14.30 <i>Kaffeepause und erstes Nachdenken: »Was ist unser verbindender »Gemeinsamer Grund«?</i>
9.30–10.00 f) Vorstellung der besten Geschichten im Plenum und Sortierung der »Kernprinzipien« und »Hindernisse«	14.30–15.15 ⑤ Austausch über die Visionen und Einigung auf den »Zukunftscodes« a) In den Visionengruppen: Abgleich mit den Vorstellungen der anderen Gruppen b) Einigung auf drei gemeinsam geteilte Kernwerte, die den Zukunftscodes bilden (übergreifenden Werte, an denen Leitbild und Veränderungsprozess ausgerichtet sein sollen); diese Werte auf drei gelbe Karten schreiben c) Einigung auf ein Symbol/Zeichen, das diese Kernwerte ausdrückt
10.00–10.30 <i>Ausstellung und Kaffeepause</i>	15.15–16.00 ⑥ Präsentation des Zukunftscodes und der Symbole a) Präsentation der Gruppenergebnisse und Clustern zu Schwerpunkten b) Diskussion c) Bepunktung der Ergebnisse und ggf. Entscheidung über die Kernwerte (alternativ: Auftrag an die Redaktionsgruppe) d) Bestimmung der bildlichen Elemente des Zukunftsbildes und Auftrag zur textlichen Ausformulierung des Leitbildes
10.30–12.15 ③ Visionenphase a) Einführung in den Charakter der Visionenphase b) Reise in die gewünschte Zukunft unserer Schule als begabungsförderliche Schule c) Skizzierung der individuellen Visionen d) Ausstellung der Visionen und Bildung von »Visionengruppen« e) Vorstellung der individuellen Visionen in den Gruppen und Erarbeitung einer gemeinsamen Vision	16.00–16.15 ⑦ Abschluss a) Abschlusswort der Schulleitung zum weiteren Vorgehen b) Abschlussblitzlicht mit Beamerpräsentation (Bilder des Tages)
12.15–13.00 <i>Mittagspause</i>	ca. 16.15 <i>Ende</i>

Download-Material zum Beitrag »Drei Schritte zum begabungsförderlichen Schulleitbild« von Olaf-Axel Buraw.
In: Miceli, Nicole (Hrsg.): Begabungsfördernde Schulentwicklung. © Beltz in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim/Basel 2023

- 1 -

M1: Beispielabläufe für eine Zukunftswerkstatt zur Leitbildentwicklung (siehe S. 97)

Zukunftswerkstatt: »Unsere Schule 2030: Was ist unsere Vision und unser Leitbild?«

2. Beispielablauf für eine zweitägige Zukunftswerkstatt zur Leitbildentwicklung

Erster Tag	Zweiter Tag
8.00–8.15 Ankunft, Begrüßung, programmatische Rede der Schulleitung: Was sind die absehbaren Herausforderungen?	8.00–8.15 Einführung, Warm-up, Vereinbarung des Tagesablaufs
8.15–9.15 ① Vortrag: zum thematischen Fokus - Erkenntnisse der inklusiven Begabungs- und Begabtenförderung, Potenzialorientierung, begabungsförderliche Schule - Einführung in die Methode	8.15–8.30 ⑤ Einführung in die Realisierungsphase Einführender Kurzvortrag
9.15–9.45 Kaffeepause	8.30–9.30 ⑥ »Discovering the common ground« und Kernwerte für unser begabungsförderliches Leitbild: »Was sind die zentralen Ansatzpunkte, die wir realisieren wollen?« - Die Gruppen tauschen sich über die Visionen vom Vortrag aus und diskutieren die wichtigsten Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Schule - Themen bzw. Aufgaben auf Karten notieren - Den »Zukunftscode« mit drei Kernwerten als Grundlage für ein begabungsförderliches Leitbild benennen, einen Slogan und ein mögliches Logo finden - Themen und Kernwerte werden im Plenum vorgestellt
9.45–12.00 ② SWOT-Analyse: »Wer und wie sind wir?«	9.30–10.00 Kaffeepause und Überlegen: »An welchem Umsetzungsthema will ich arbeiten?«
9.45–10.00 a) Einführung in die Methode, SWOT-Analyse bezüglich des Ist-Profiles der Schule	10.00–13.15 ⑦ Realisierungsphase: »Womit wollen wir konkret beginnen?« - Bildung von Themen- bzw. Umsetzungsgruppen nach dem Open-Space-Prinzip; Aufgabe: Entwicklung einer konkreten Umsetzungsmaßnahme; Themen aus der Visionenphase und der Vorbereitungsphase; kurz-, mittel- und langfristig umzusetzende Ziele - Arbeit in den Umsetzungsgruppen
10.00–11.00 b) Rotation zu je 2 × 4 Stationen (jeweils 15 Min.): Stärken (grün), Schwächen (rot), Risiken (blau), Chancen (gelb)	12.30–13.15 c) Präsentation der Umsetzungspläne: kurz-, mittelfristig, langfristig, »Wer macht was wann wie und mit wem?«
c) Die letzte Gruppe clustert die Karten und fasst die Ergebnisse zusammen, wählt je eine Sprecherin zu Stärken, Schwächen, Risiken und Chancen	13.15–13.45 ⑧ Konkrete Umsetzungsvereinbarung - Gegebenenfalls Priorisierung mit Klebepunkten - Stellungnahme der Schulleitung bzw. des Schulleitungsteams - Konkreter Umsetzungsplan, Termine, Vereinbarungen, Verantwortlichkeiten (»Mission-Statement«) ausformulieren, Schulprogramm überarbeiten, konkrete Umsetzungs Schritte bzw. -projekte - Terminierung des weiteren Vorgehens
11.00–11.15 d) Ausstellung der Ergebnistafeln im Plenum	13.45–14.00 ⑨ Abschluss - Beamerpräsentation: Bilder und Ergebnisse der Arbeit der beiden Tage - Abschlussblitzlicht
11.15–12.00 e) Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse der SWOT-Analyse	ca. 14.00 Ende der Veranstaltung ggf. Ausklang mit gemeinsamem Mittagessen
12.00–13.00 Mittagspause	
13.00–15.15 ③ Visionenphase: »Wer und wie wollen wir sein?«	
13.00–13.15 a) Einführung in den Charakter der Visionenphase	
13.15–13.25 b) Reise in die gewünschte Zukunft der Schule	
13.25–13.40 c) Skizzierung der individuellen Visionen	
13.40–13.50 d) Austausch der Visionen auf dem »Marktplatz« und Bildung von Visionengruppen	
e) Vorstellung der individuellen Visionen in den Gruppen und Erarbeitung einer gemeinsamen Vision »Unsere begabungsförderliche Schule 2030«	
15.15–15.50 ④ Präsentation der Visionen Die Gruppen präsentieren ihre Vorstellungen zur Entwicklungsperspektive der Schule	
15.50–16.00 Blitzlicht	
ca. 16.00 Ende des ersten Tages	
18.00 Gemeinsames Abendessen mit der Schulentwicklungsgruppe (fakultativ)	

Download-Material zum Beitrag »Drei Schritte zum begabungsförderlichen Schulleitbild« von Olaf-Axel Buraw.
In: Miceli, Nicole (Hrsg.): Begabungsfördernde Schulentwicklung. © Beltz in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim/Basel 2023

- 2 -

ABC-Liste zur Ressourcenorientierung

Die ABC-Liste kann sowohl dazu dienen, sich der Ressourcen der gesamten Schule bewusst zu werden, als auch dazu, die Stärken einzelner Akteur:innen in den Blick zu nehmen.

A	N
B	O
C	P
D	Q
E	R
F	S
G	T
H	U
I	V
J	W
K	X
L	Y
M	Z

Ressourcen-ABC unserer Schule

- Schreiben Sie zu jedem Buchstaben ein Stichwort mit dem jeweiligen Anfangsbuchstaben, das Ihnen zur Beantwortung der Fragen »Welche Ressourcen hat unsere Schule?« und »Worin sind wir gut?« einfällt. Denken Sie dabei sowohl an personale als auch an Umweltressourcen.
- Nehmen Sie sich dafür maximal drei Minuten Zeit. Grübeln Sie nicht zu lange über einzelne Buchstaben, sondern hören Sie auf Ihre erste Intuition.
- Nachdem Sie die Liste ausgefüllt haben: Reflektieren Sie noch einmal, welche Stärken ganz besonders auf Ihre Schule zutreffen und wie Sie diese Stärken einsetzen könnten.

Stärken und Ressourcen einzelner Akteur:innen

- Nehmen Sie mit Hilfe der ABC-Liste auf die gleiche Weise die Ressourcen einzelner Akteur:innen in den Blick. Denken Sie dabei an eine bestimmte Lehrkraft, Hausmeister:in, Schulsozialarbeiter:in, Schulpsycholog:in oder einzelne Schüler:innen.
- Füllen Sie die Liste allein oder gemeinsam mit Kolleg:innen oder Schüler:innen aus.
- Leitfragen können sein: »Was kann er/sie gut?« und »Welche Ressourcen hat er/sie?«

Download-Material zum Beitrag »Schätze heben: Schule ressourcenorientiert gestalten« von Carolin Kiso. In: Miceli, Nicole (Hrsg.): Begabungsfördernde Schulentwicklung. Beltz in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim/Basel 2023. Im Anlehnung an die »ABC-Liste zur Ressourcenorientierung« des Niedersächsisches Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nife).

Nominationsbogen (Lehrkräfte)

Name der/des Empfohlenen:

Name der Schule: Klasse:

Name der empfehlenden Lehrkraft: E-Mail:

Nominationskriterien (Beobachtungen im aktuellen Schuljahr – bitte Zutreffendes ankreuzen)

1. Intellektuelle Begabung

Die Schülerin / der Schüler ...	trifft in besonderem Maße zu	trifft in hohem Maße zu	trifft zu	trifft eher nicht zu	nicht einschätzbar
a) lernt ungewöhnlich schnell, oft ohne Wiederholung	☐	☐	☐	☐	☐
b) fasst schulische und nichtschulische Themen schnell und mühelos auf	☐	☐	☐	☐	☐
c) zeigt sehr gute Gedächtnisleistungen, auch für Nebensächliches	☐	☐	☐	☐	☐
d) durchdringt komplexe Zusammenhänge, zeigt analytische Fähigkeiten	☐	☐	☐	☐	☐
e) kann Informationen abstrahieren und verallgemeinern	☐	☐	☐	☐	☐
f) erbringt Transferleistungen auf weitergehende Themenstellungen	☐	☐	☐	☐	☐
g) produziert ungewöhnliche Lösungswege bzw. neuartige Ansätze	☐	☐	☐	☐	☐
h) zeigt unabhängiges Denken, hinterfragt Informationen kritisch	☐	☐	☐	☐	☐
i) findet Fehler und entdeckt logische Schwachstellen	☐	☐	☐	☐	☐

2. Besondere Begabungen und Interessen

Die Schülerin / der Schüler hat besondere Begabungen und Interessen in folgenden Bereichen:	trifft in besonderem Maße zu	trifft in hohem Maße zu	trifft zu	trifft eher nicht zu	nicht einschätzbar
a) sprachlich	☐	☐	☐	☐	☐
b) mathematisch-räumlich	☐	☐	☐	☐	☐
c) naturwissenschaftlich-technisch	☐	☐	☐	☐	☐
d) sozial-gesellschaftlich	☐	☐	☐	☐	☐
e) musisch-ästhetisch	☐	☐	☐	☐	☐
f) sportlich-motorisch	☐	☐	☐	☐	☐

3. Motivation und Sozialverhalten

Die Schülerin / der Schüler ...	trifft in besonderem Maße zu	trifft in hohem Maße zu	trifft zu	trifft eher nicht zu	nicht einschätzbar
a) zeigt eine hohe Leistungsbereitschaft bei hohen Anforderungen	☐	☐	☐	☐	☐
b) arbeitet in Gruppenarbeiten rücksichtsvoll mit anderen zusammen	☐	☐	☐	☐	☐
c) engagiert sich im Unterricht / in der Schule	☐	☐	☐	☐	☐
d) hat noch freie Kapazitäten, sich außerschulisch zusätzlich zu engagieren	☐	☐	☐	☐	☐

Download-Material zum Beitrag »Entwicklung eines Gesamtkonzeptes für das Erkennen von Begabungen in der Schule« von Jan Kwietniewski, Thomas Schamp und Andreas Terfloth. In: Miceli, Nicole (Hrsg.): Begabungsfördernde Schulentwicklung. Beltz in der Verlagsgruppe Beltz. Weinheim/Basel 2023 (in Anlehnung an den »Nominationsbogen Enrichment-Onlinekurse« der Beratungsstelle besondere Begabungen am LI Hamburg)



4. Sprachliche Begabung

Die Schülerin / der Schüler ...	trifft in besonderem Maße zu	trifft in hohem Maße zu	trifft zu	trifft eher nicht zu	nicht einschätzbar
a) verfügt über einen umfangreichen, ausdrucksstarken Wortschatz	☐	☐	☐	☐	☐
b) zeigt Verwendung und Verständnis von Wörtern, die über den üblichen Wortschatz des jeweiligen Alters hinausgehen	☐	☐	☐	☐	☐
c) verfügt über einen treffenden und grammatikalisch korrekten Ausdruck	☐	☐	☐	☐	☐
d) verfügt über eine schnelle und präzise Ausdrucksweise	☐	☐	☐	☐	☐
e) zeigt Interesse für Texte oder Bücher, die für ältere Schüler:innen bzw. Erwachsene geschrieben wurden	☐	☐	☐	☐	☐
f) hat eine flüssige Leseweise sowie ein schnelles und gutes Textverständnis	☐	☐	☐	☐	☐
g) kann mit Sprache kreativ umgehen	☐	☐	☐	☐	☐

5. Weitere Angaben

a) Die Schülerin / der Schüler erbringt **besondere Lernleistungen**, z. B. durch die Teilnahme an schulinternen Förderangeboten (Drehtür, Teilspringen o. Ä.) oder die Teilnahme an außerschulischen Enrichment-Maßnahmen

ja nein

☐ ☐

Wenn ja, welche?

.....

b) Die Schülerin / der Schüler hat bei einem **Wettbewerb** einen Landes- oder Bundespreis gewonnen

ja nein

☐ ☐

Wenn ja, welchen?

.....

c) Die Schülerin / der Schüler hat an einem Test zur **Kompetenzermittlung** teilgenommen

ja nein

☐ ☐

Wenn ja: Wurden überdurchschnittliche Ergebnisse erzielt? ☐ ☐

Wenn ja, bitte den Namen des Tests und Kompetenzbereich(e) angeben:

.....

d) Liegt das Ergebnis eines **Intelligenztests** vor?

ja nein

☐ ☐

Wenn ja, bitte den Namen des Tests und den IQ-Wert angeben:

.....

e) Darüber hinaus empfehle ich die Teilnahme, weil

.....

.....

.....

.....

(bitte ein Zusatzblatt benutzen, falls nötig)

Lernentwicklungsblatt für besondere Begabungen (LEBL)

zur Dokumentation des Entwicklungsstandes und zur Förderung
besonders begabter, hochbegabter und hochleistender Schüler:innen

Name: LEBL angelegt im Schuljahr:

Geburtsdatum: Geschlecht: ☐ w ☐ m ☐ d

Anlass: ☐ besondere Begabung ☐ Hochleistung
☐ Hochbegabung ☐ Vermutung einer besonderen Begabung oder Hochbegabung

Klassenlehrkraft: Schule:

1. Beschreibung der Merkmale

a) Allgemeine Denkfähigkeiten (bitte Beobachtungen eintragen)

.....

.....

.....

b) Spezifische Begabungsbereiche (bitte ankreuzen und Beobachtungen eintragen)

- ☐ sprachlich:
- ☐ mathematisch-räumlich:
- ☐ naturwissenschaftlich-technisch:
- ☐ sozial-gesellschaftlich:
- ☐ musisch-ästhetisch:
- ☐ sportlich-motorisch:

c) Verhaltensmerkmale (z. B. Lern- und Arbeitsverhalten, Leistungsmotivation, Lernmotivation, sozial-emotionale Situation)

.....

.....

.....

2. Zusätzliche Informationen

(ggf. Datum oder Schuljahr angeben)

- a) Intelligenztestung (Testverfahren, Datum, Ergebnis):
- b) Kompetenz-Einschätzungsbögen und Checklisten:
- c) weitere Informationen und Besonderheiten (z. B. von Eltern):
- d) nächste Schritte:

Download-Material zum Beitrag »Entwicklung eines Gesamtkonzeptes für das Erkennen von Begabungen in der Schule« von Jan Kwietniewski, Thomas Schamp und Andreas Terfloth. In: Miceli, Nicole (Hrsg.): Begabungsfördernde Schulentwicklung. Beltz in der Verlagsgruppe Beltz. Weinheim/Basel 2023 (in Anlehnung an das »LEBL für besondere Begabungen« der Beratungsstelle besondere Begabungen am LI Hamburg)



Lernentwicklungsblatt für besondere Begabungen (LEBL) – Verlauf der Förderung

3. Förderung und Entwicklung der Schülerin/des Schülers			
Schuljahr/ Klasse	Förderziel	beschlossene Fördermaßnahme	verantwortlich für die Umsetzung in der Schule
		☐ schulisch ☐ außerschulisch	
		(Datum, Unterschrift der Klassenlehrkraft)	
		☐ schulisch ☐ außerschulisch	
		(Datum, Unterschrift der Klassenlehrkraft)	
		☐ schulisch ☐ außerschulisch	
		(Datum, Unterschrift der Klassenlehrkraft)	
		☐ schulisch ☐ außerschulisch	
		(Datum, Unterschrift der Klassenlehrkraft)	
		☐ schulisch ☐ außerschulisch	
		(Datum, Unterschrift der Klassenlehrkraft)	
		☐ schulisch ☐ außerschulisch	
		(Datum, Unterschrift der Klassenlehrkraft)	

Fragebogen zur schulischen Beratung von besonders und hochbegabten Schüler:innen

1. Zum Rahmen: Wer, wann, wo, wie viel?

a) Wie viel Ressourcen (Wochenarbeitszeit) stehen für die Beratung insgesamt zur Verfügung und wie viel davon für die Beratung in Begabungsfragen?

b) Welche Personen beraten in Begabungsfragen an der Schule?

c) Welche Funktion(en) haben diese Personen (z. B. Fachkraft für Begabtenförderung, Beratungslehrkraft)?

d) Über welche Kompetenzen bzw. Qualifikation im Themenfeld Hochbegabung verfügen die Berater:innen?

(z. B. ECHA-Coach (=Specialist in Coaching the Gifted-), begabungspsychologische Berater:in, Begabungspädagog:in, spezifische Qualifizierung durch Landesinstitute)

e) Über welche beraterischen Kompetenzen verfügen die Begabungsberater:innen? (z. B. systemische Beratungsausbildung)

M5: Fragebogen zur schulischen Beratung von besonders und hochbegabten Schüler:innen (siehe S. 179f.)

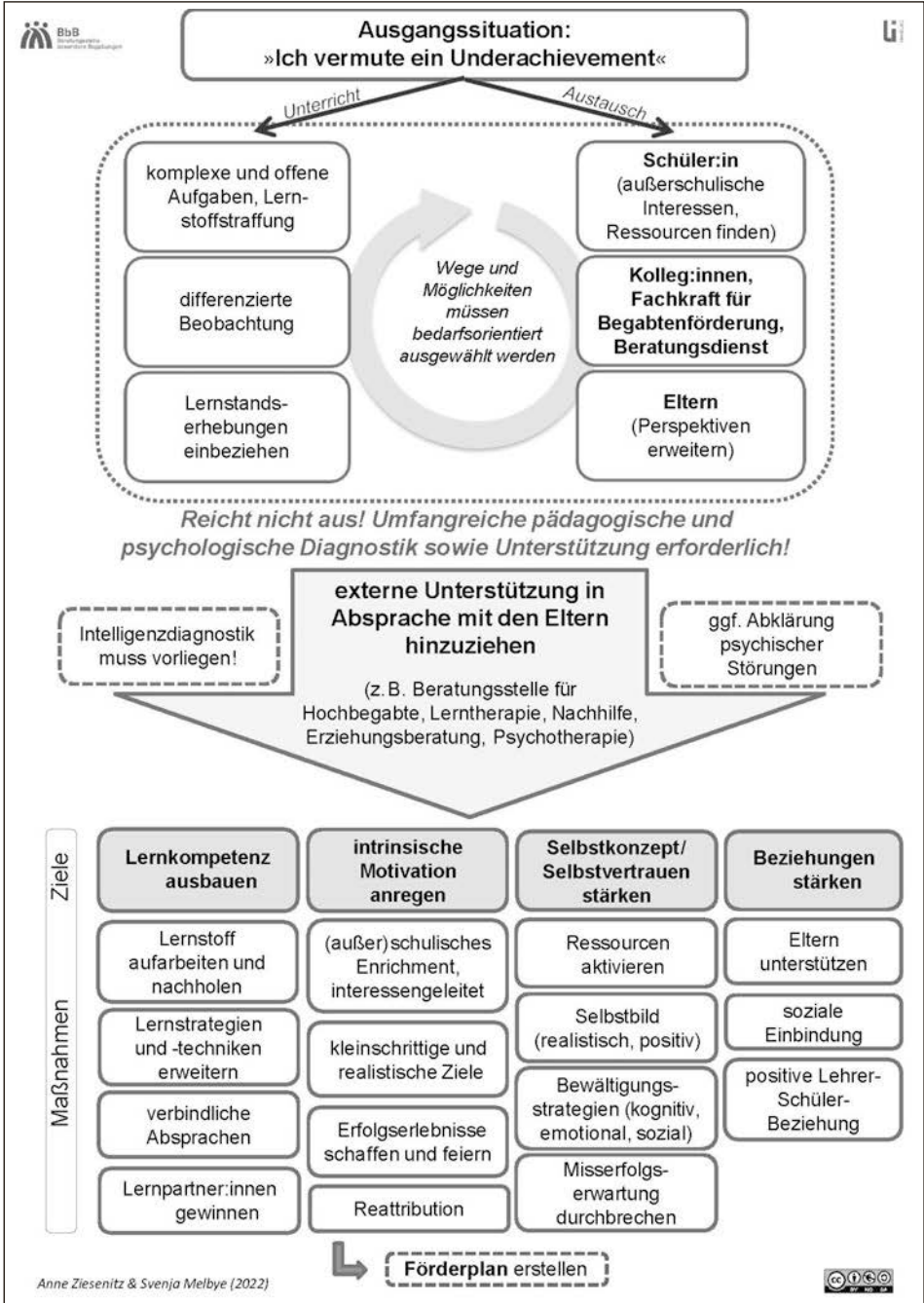
3.2 Zum beraterischen Handeln (II)

- a) Gibt es (z. B. in der Beratung und Diagnostik) ein abgestimmtes Vorgehen bei Verdacht auf Underachievement? Wenn ja: Wie sieht das Vorgehen aus?
.....
.....
.....
.....
.....
- b) Wenn eine besondere Beratung und Begleitung für Underachiever angeboten wird, wie sieht diese aus? (Stichworte)
.....
.....
.....
.....
.....
- c) Gibt es ein abgestimmtes Vorgehen bei Schüler:innen, die eine Klassen überspringen sollen/wollen? Wenn ja: Wie sieht dieses Vorgehen aus?
.....
.....
.....
.....
.....
- d) Können Intelligenztestungen an der Schule durchgeführt werden? Wenn ja: Welche und durch wen?
.....
.....
.....
.....
.....

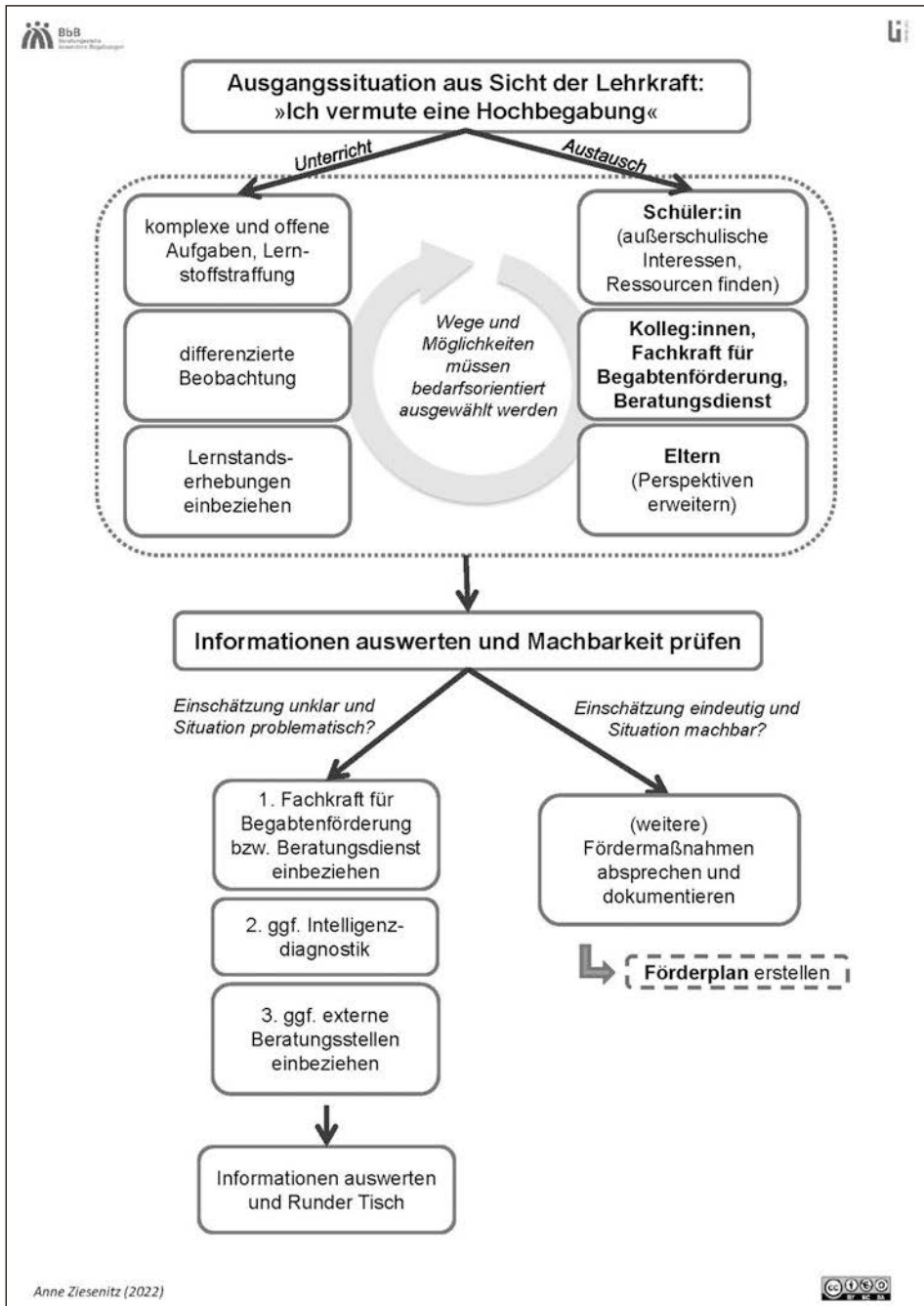
4. Zur Zusammenarbeit, Informations- und Qualitätssicherung

- a) Wie sind alle schulischen Berater:innen miteinander vernetzt?
(z. B. gemeinsame Fallkonferenzen, Austauschzeiten, Teambesprechungen)
.....
.....
.....
.....
.....
- b) Wenn es ein gesondertes Begabungsberatungsteam gibt: Finden regelmäßig Teambesprechungen statt? Wenn ja, in welchem zeitlichen Umfang?
.....
.....
.....
.....
.....
- c) Welche Möglichkeiten für Qualitätssicherung und den eigenen Leistungserhalt (Selbstfürsorge) gibt es für die Berater:innen?
(z. B. regelmäßige Supervision, Fortbildungen)
.....
.....
.....
.....
.....
- d) Wann und an wen wenden sich die Berater:innen, wenn sie an ihre beruflichen Grenzen kommen?
(z. B. übergriffige Eltern, Verdacht auf ADS/ADHS)
.....
.....
.....
.....
.....
- e) Wie werden Kolleg:innen, Eltern und Schüler:innen über das schulische Beratungsangebot informiert?
(z. B. über die Website, Flyer, Aushänge, Konferenzen, Beratungskonzept)
.....
.....
.....
.....
.....
- f) Liegen schulinterne Handlungsleitfäden für die Lehrkräfte vor?
(z. B. zu den Themen: Ich vermute ein Underachievement, an wen wende ich mich wann?, zu welchen Themen berät wer an der Schule?)
.....
.....
.....
.....
.....

Download-Material zum Beitrag »Schulische Beratung von besonders und hochbegabten Schüler:innen« von Anne Ziesentz. In: Miceli, Nicole (Hrsg.) Begabungsfördernde Schulentwicklung © Beltz in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim/Basel 2023



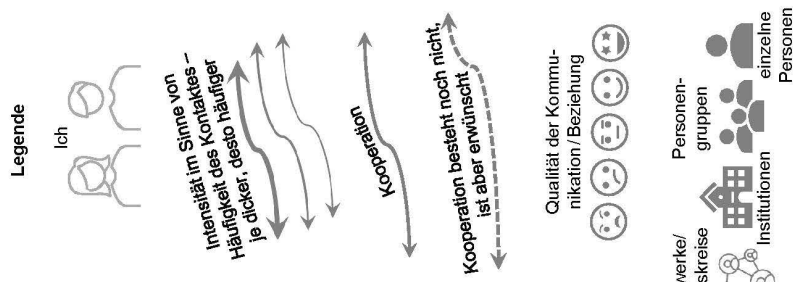
M6: Handlungsplan »Ich vermute ein Underachievement« (siehe S. 186)



M7: Handlungsplan »Ich vermute eine Hochbegabung« (siehe S. 186)



Eine Netzwerkkarte erstellen



Download-Material zum Beitrag »Schulische Beratung von besonders und hochbegabten Schüler:innen« von Anne Ziesenitz,
in: Miceli, Nicole (Hrsg.): Begabungsfördernde Schulentwicklung, Beltz in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim/Basel 2023



M8: Vorlage für eine Netzwerkkarte (siehe S. 186)

Jahresplanung

Schuljahr

Schule:

Ziel	Maßnahme	Wer?	Mit wem?	Wann? Bis wann?	Arbeits- stunden	Budget/ Kosten

Landesinstitut für
Berufsbildung und
Weiterbildung

SAARLAND

Download-Material zum Beitrag »Professionsübergreifende Netzwerke in der Begabungs- und Begabtenförderung« von Sandra Behrend und Melanie Helm-Becker.
In: Misch, Nicole (Hrsg.): Begabungsförderliche Schulentwicklung. Beltz in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim/Basel 2023.

M9: Jahresplanung (Jahresübersicht über geplante Maßnahmen; siehe S. 267)

Maßnahmenplanung

Schuljahr

Schule:

Zielsetzung des Projekts:

Wie erreichen wir dieses Ziel? (einzelne Arbeitsschritte, kleinschrittige Planung)

Was ... (Maßnahmen, Schritte zur Umsetzung)	macht wer ... (Person)	mit wem ... (Gruppe, Schnittstelle)	bis wann?	Kosten

M 10: Maßnahmenplanung (Konzeptionsbogen für einzelne Projekte; siehe S. 267)

S. 1/3

Fragen zur Projektplanung

Dieser Interviewbogen kann als Grundlage für Gespräche zur Zielvereinbarung, für die Ermittlung des Unterstützungsbedarfs und für die Erstellung eines Projektberichts genutzt werden.

1. Informationen zur Schule

- a) Name der Schule:
- b) Die wichtigsten Informationen zur Schule Zahl der Schüler:innen: Größe des Kollegiums:
 Lage/Einzugsbereich:
 Weiteres Personal:
- c) Strukturmerkmale der Schule:

2. Ziele der Förderung

- a) **Übergreifendes Ziel Ihrer Schule?**
 (bezogen auf die Gestaltung der Begabungsförderung im Rahmen des Projekts)
- b) **Teilziele / Meilensteine auf dem Weg dorthin?**
 (Formulierung von Handlungszielen)

3. Veränderungen

- a) **Welche sichtbaren Veränderungen wollen Sie an Ihrer Schule erreichen?**
 (Organisation, Struktur, Rahmenbedingungen, Lehrereinsatz etc.)
- b) **Welche Veränderungen haben Sie bereits erreicht? Wie zeigen sich diese?**
 (Beispiele)

Download-Material zum Beitrag »Professionsübergreifende Netzwerke in der Begabungs- und Begabtenförderung« von Sandra Behrend und Melanie Helm-Becker. In: Miceli, Nicole (Hrsg.): Begabungsfördernde Schulentwicklung. Beltz in der Verlagsgruppe Beltz. Weinheim/Basel 2023 (in Anlehnung an den »Projekt-Interviewbogen« des Landesinstituts für Pädagogik und Medien, Saarbrücken)

* Landesinstitut für
Pädagogik und Medien
SAARLAND



4. Umsetzung/ Maßnahmen (UE)

Begabungs- und leistungsfördernde pädagogische und didaktische Praktiken entwickeln
(Individualisierung, Formen von Differenzierung, Enrichment, Akzeleration etc.)

- a) Welche Umsetzungsmöglichkeiten zur Zielerreichung sehen Sie?
(Projektplanung)

1.

2.

3.
- b) Welche Maßnahmen setzen Sie insbesondere zur Förderung individueller Potenziale um?
(Nennen Sie Themenbereiche, Beispiele, Stundenumfang, Zielgruppen etc.)

1.

2.

3.
- c) Setzen Sie spezielle Maßnahmen im Bereich Diagnostik um?
(Tests, Befragungen, Konferenzen etc. Beschreiben Sie die Umsetzung: wann, wie, wer, mit wem?)

1.

2.

3.

5. Professionalisierungsprozesse unterstützen (PE)

(Fortbildungsplanung, Mitarbeiter-/Jahresgespräche, Selbstbeurteilung etc.)

- a) Zu welchen Themen haben sich Kolleg:innen der Schule fortgebildet?

.....
- b) Zu welchen Themen wünschen oder benötigen Sie ein entsprechendes Fortbildungsangebot/ eine schulinterne Fortbildung?

.....
- c) Gibt es weitere Fortbildungsthemen, die Sie im Rahmen von Netzwerktreffen oder schulinternen Fortbildungen angehen möchten? Welche?

.....

6. Ergebnisevaluation

- a) Was sind die Kriterien, mit denen Sie Ihre Zielerreichung überprüfen möchten?

.....
- b) Wie (mit welchen Instrumenten und Methoden) überprüfen Sie die Qualität des Unterrichts und der entsprechenden Maßnahmen?

.....

Download-Material zum Beitrag »Professionsübergreifende Netzwerke in der Begabungs- und Begabtenförderung« von Sandra Behrend und Melanie Helm-Becker. In: Miceli, Nicole (Hrsg.): Begabungsfördernde Schulentwicklung. Beltz in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim/Basel 2023 (in Anlehnung an den »Projekt-Interviewbogen« des Landesinstituts für Pädagogik und Medien, Saarbrücken)



Interviewbogen zur Projektplanung, S. 2

S. 3/3

7. Projektbeteiligte

a) Wer ist am Projekt beteiligt?

(Namen von Lehrenden, Benennung von Schülergruppen)

b) Konnten Sie im Rahmen der Schulentwicklung bereits bestimmte Kooperationsformen implementieren? Welche?

(z. B. professionelle Lerngemeinschaften, gemeinsame Unterrichtsvorbereitung, kollegiale Hospitation etc.)

8. Begabungs- und leistungsfördernde Strukturen entwickeln

a) Welche Strukturen haben sich im Rahmen der Schulentwicklung bereits etabliert?

(z. B. Leitbild, Netzwerke, systematisierte Arbeit der Fachschaften, Beratungslehrer:innen, Funktionsstellen etc.)

b) In welchen Netzwerken ist die Schule engagiert?

(Schul- und Fachnetzwerke, Bildungsprojekte, Beratungsnetzwerke etc.)

9. Unterstützungsbedarf

Welche Unterstützungsangebote benötigen Sie?

Wer bietet diese Hilfe und Beratung an?

10. Eigene Anmerkungen

Download-Material zum Beitrag »Professionsübergreifende Netzwerke in der Begabungs- und Begabtenförderung« von Sandra Behrend und Melanie Helm-Becker. In: Miceli, Nicole (Hrsg.): Begabungsfördernde Schulentwicklung. Beltz in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim/Basel 2023 (in Anlehnung an den »Projekt-Interviewbogen« des Landesinstituts für Pädagogik und Medien, Saarbrücken)

* Landesinstitut für
Pädagogik und Medien
SAARLAND



Autor:innen

Niels Anderegg leitet an der Pädagogischen Hochschule Zürich das Zentrum Management und Leadership. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Pädagogische Schulführung (insbesondere Inklusion und Begabungsförderung), Teacher Leadership, agile Schulführung und Professionalisierung von Führungspersonen. Als Schulleiter gewann er 2014 mit der Schule Rottenschwil den schweizerischen LISSA-Preis für begabungsfördernde Schulen.

Sandra Behrend ist seit über zwanzig Jahren in der Begabten- und Hochbegabtenförderung tätig und aktuell Leiterin der »Beratungsstelle (Hoch-)Begabung« des Saarlandes. Das Förder-, Beratungs- und Qualifizierungsangebot der Beratungsstelle hat sie konzeptionell mit aufgebaut und geprägt. Darüber hinaus war sie in unterschiedlichen Verantwortungsbereichen am Ministerium für Bildung und Kultur tätig, sowie in diversen (überregionalen) Arbeitsgruppen und Gremien. Der »Blick über den Tellerrand«, die multidisziplinäre Betrachtung mit diversen Stakeholdern des Themenfeldes (schulische und außerschulische Bildungsakteure, Einrichtungen der Begabtenforschung und -förderung etc.) ist ihr ein großes Anliegen.

Dr. **Karen Blaschka** ist seit 2018 Gymnasiallehrerin für die Fächer Latein, Geschichte und Gesellschaftswissenschaften am Evangelischen Gymnasium Hermannswerder in Potsdam. Zusätzlich koordiniert sie das Förderteam der Schule. Neben der Hauptfunktion als Koordinatorin liegt ihr Fokus dabei auf der Begabungsförderung; sie hat dafür beispielsweise an der eVOCATION-Weiterbildung teilgenommen. Zudem hat sie das Inklusionskonzept des Gymnasiums mitgestaltet. Außerdem war sie bis zu ihrer Elternzeit Mitglied des Steuerkreises »Gute Gesunde Schule«, der den aktuellen Schulentwicklungsprozess maßgeblich begleitet hat.

Julia Brehmer ist seit 2011 Gymnasiallehrerin für die Fächer Latein, Geschichte, Gesellschaftswissenschaften und Altgriechisch am Evangelischen Gymnasium Hermannswerder in Potsdam. Sie hat den Fachvorsitz für die klassischen Sprachen inne. Seit ihrer Teilnahme an der eVOCATION-Weiterbildung im Schuljahr 2017/2018 initiiert und gestaltet sie Unterrichtskonzepte für eine gelingende Begabungsförderung. Darüber hinaus arbeitet sie auch im Steuerkreis ihrer Schule mit, der einen umfassenden begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess am Evangelischen Gymnasium Hermannswerder vorangetrieben hat. Außerdem wirkte sie 2021 im Rahmen des Projektes »Karg

Campus« als Referentin zum Thema »Begabungsförderung mit Hilfe von Lernplattformen« an zwei schulinternen Fortbildungen mit.

Prof. Dr. **Olaf-Axel Burow** ist Professor für Allgemeine Pädagogik an Universität Kassel (bis 2017), Gestalttrainer, Kreativitäts- und Zukunftsforscher, Dozent der Deutschen Akademie für Pädagogische Führung sowie Direktor des »if Institute for Future Design« (www.if-future-design.de). Er berät Bildungseinrichtungen sowie Unternehmen in allen Fragen der partizipativen Zukunftsgestaltung. Er ist außerdem Autor zahlreicher Bücher zur Positiven Pädagogik, zur Kreativitätsförderung, zum Team-Flow, zur Wertschätzenden Führung, zur Digitalisierung und zur Schul- und Organisationsentwicklung sowie Mitherausgeber der Zeitschriften »Pädagogische Führung« und »Grundschule«.

Andrea Fiebeler ist Erziehungswissenschaftlerin und systemische Kinder- und Jugendtherapeutin. Seit fünfzehn Jahren widmet sie sich der inklusiven Begabtenförderung und berät dabei Schulen und Kindertageseinrichtungen rund um Fragen der Organisationsentwicklung. Nachdem sie fünf Jahre als Projektleiterin bei der Karg-Stiftung tätig war, arbeitet sie nun in Hamburg bei Sprungbrett e. V.

Elisabeth Götz ist seit 2010 Schulleiterin am Markgräfin-Wilhelmine-Gymnasium in Bayreuth und hat in ihrer Funktion die Entwicklung der Schule zum Kompetenzzentrum für Begabungsförderung in Oberfranken begleitet. Sie ist Mitglied im Beirat Elitenetzwerk Bayern sowie Mitglied und stellvertretende Vorsitzende im Kuratorium der Universität Bayreuth für den Bereich »Universität und Schule«.

Melanie Helm-Becker, M. A. ist Fachgebietsleiterin am Landesinstitut für Pädagogik und Medien, Projektkoordinatorin LemaS und zertifizierte Systemische Beraterin (SG). Im Rahmen ihrer Arbeit konzipiert und leitet sie mehrjährige Unterrichts- und Schulentwicklungsprojekte zur Professionalisierung von Lehrkräfteteams im Kontext individueller Förderung und Lernbegleitung. Neben der Durchführung von Fortbildungen berät sie Schulen im Saarland bezüglich (begabungsfördernder) Unterrichts- und Schulentwicklung und moderiert schulische, multiprofessionelle Netzwerke.

Martin Kelz ist seit 2017/2018 Mitglied der erweiterten Schulleitung am Markgräfin-Wilhelmine-Gymnasium in Bayreuth. Er leitet das Projekt »Hochbegabung und Begabungsförderung« und das Kompetenzzentrums für Begabungsförderung.

Dr. **Carolyn Kiso** promovierte an der Universität Osnabrück zum Thema Begabungsförderung und ist Projektleiterin im Ressort Schule der Karg-Stiftung. Im Rahmen ihrer Arbeit konzipiert und leitet sie mehrjährige Projekte zur Qualifizierung von Lehrkräften, zur Schulentwicklung und zur Netzbildung im Kontext der Begabungs- und Begabtenförderung. Neben der Durchführung von Fortbildungen begleitet und berät sie Schulen aller Schulformen bei begabungsfördernden Schulentwick-

lungsprozessen. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen unter anderem im Bereich (inklusive) Begabungsförderung, Begabungsgerechtigkeit und Ressourcenorientierung.

Jan Kwietniewski ist Diplom-Psychologe und Psychologischer Psychotherapeut. Seit 2008 leitet er die Beratungsstelle besondere Begabungen (BbB) am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg. Seine Tätigkeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Diagnostik der Lern- und Leistungsentwicklung, Teilleistungsschwächen, Hochbegabung sowie in der psychologischen Beratung im Kontext der Schule (personenbezogene Beratung, Schulentwicklung), der Fortbildung von Lehrkräften sowie Qualitätskriterien in der schulischen Begabtenförderung.

Prof. Dr. **Julius Kuhl** hatte von 1986 bis 2015 den Lehrstuhl für Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung an der Universität Osnabrück inne und war von 2008 bis 2016 Leiter der Forschungsstelle Begabungsförderung im Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe), zusammen mit Prof. Dr. Claudia Solzbacher. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Selbststeuerung und Affektregulation. Diese Forschung bildete die Grundlage für eine neue Persönlichkeitstheorie, die Fortschritte der Motivations-, Entwicklungs-, Kognitions- und Neuropsychologie integriert (PSI-Theorie, www.psi-theorie.com). Aufbauend auf dieser Arbeit wurde in den letzten Jahren eine neue Methodik zur Diagnostik persönlicher Kompetenzen entwickelt, die bei Kindern und Erwachsenen eine umfassende Analyse vorhandener und entwicklungsfähiger Potenziale ermittelt (EOS – Entwicklungsorientierte Systemdiagnostik, www.impart.de). Julius Kuhl erhielt 2012 für sein Lebenswerk den Preis der Deutschen Gesellschaft für Psychologie.

Dr. **Miriam Lotze** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Berufs- und Wirtschaftspädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Osnabrück. Im Rahmen ihrer Forschungstätigkeit beschäftigt sie sich mit Übergängen und Transitionen im Bildungssystem sowie mit der Rekonstruktion von Bildungsorientierungen an Übergängen. Neben ihrer Forschungs- und Lehrtätigkeit an der Universität ist sie zusätzlich in der Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften in Bildungsinstitutionen aktiv.

Dr. **Nicole Miceli** ist Projektleiterin im Ressort Schule der Karg-Stiftung sowie als zertifizierte Coachin (CAS) selbstständig. Im Rahmen ihrer Arbeit konzipiert und leitet sie mehrjährige Projekte zur Qualifizierung von Lehrkräften, zur Schulentwicklung und zur Netzbildung im Kontext der Begabungs- und Begabtenförderung. Neben der Durchführung von Fortbildungen berät sie Schulen aller Schulformen bei begabungsfördernden Schulentwicklungsprozessen. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen unter anderem in der (inklusive) Begabungs- und Begabtenförderung, der Schul- und Netzbildung und der qualitativen Schulforschung. Sie ist Mitglied in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).

Torsten Nicolaisen ist universitär zertifizierter Coach, zertifizierter systemischer Organisationsberater und universitär zertifizierter Trainer für pädagogisches Coaching. In verschiedenen Bundesländern und der Schweiz hat er diverse Schulentwicklungsprojekte und Schulnetzwerke begleitet. Zu seinen weiteren Arbeitsschwerpunkten gehören die Konzeption und Durchführung von Coaching- und Lerncoaching-Qualifizierungen für Lehrpersonen im Auftrag von Ministerien, Hochschulen und schulischen Netzwerken. Seit 2010 hat Nicolaisen mehrere Hundert Lehrpersonen in Zertifikatskursen zum Lerncoach ausgebildet. Zum Thema (Lern-)Coaching hat er zahlreiche Artikel und Bücher geschrieben.

OSTR'in **Birgit Paster** ist Projektleiterin des Kompetenzzentrums für Begabtenförderung in Niederbayern, koordiniert die Klassen für besonders begabte und hochbegabte Schülerinnen und Schüler am Comenius-Gymnasium Deggendorf und unterrichtet dort die Fächer Chemie und Geographie. Zusammen mit ihrem Team entwickelt und erprobt sie an ihrer Schule Unterrichtskonzepte zur Förderung besonders begabter und leistungstarker Kinder in Spezial- und Regelklassen und gibt ihre Erfahrungen im Rahmen von Fortbildungen an andere Schulen in Niederbayern weiter. Dabei ist es ihr wichtig, nicht nur zu zeigen, was gut läuft, sondern auch auf Fehler und Probleme einzugehen, damit andere diese Stolpersteine leichter umschiffen können. Als Netzwerkerin ist ihr die Zusammenarbeit mit Grundschulen und Universitäten sowie die Beratung von Eltern im Kontext der Begabungs- und Begabtenförderung und des Übertritts wichtig. Begabungsförderung beginnt für sie mit einer Haltungsänderung und gerade deshalb schlägt ihr Herz für Coaching und Mentoring an Schulen.

Dr. **Meike Sauerhering** ist Transferwissenschaftlerin im Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Im Rahmen ihrer Tätigkeit widmet sie sich insbesondere der Aufbereitung und dem Transfer von aktuell bedeutsamen elementarpädagogischen Themen für die Praxis in KiTas, Fachberatung und Weiterbildung. Darüber hinaus unterstützt sie die Entwicklung und Evaluation der Qualifizierungsinitiativen des nifbe.

Thomas Schamp arbeitet zur Hälfte als Gymnasiallehrer mit den Fächern Kunst und Religion. Er hat eine Aufbauqualifikation zum Filmlehrer und als systemischer Schulberater. An seiner Schule hat er die Begabtenförderung aufgebaut und weiterentwickelt. Mit der anderen Hälfte seiner Stelle ist Thomas Schamp an der »Beratungsstelle besondere Begabungen« des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg tätig. Hier koordiniert er das LemaS-Projekt in Hamburg, gibt Fortbildungen im Bereich der Begabtenförderung und berät Schulen in der begabungsfreundlichen Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Dr. **Nadine Seddig** ist Diplom-Sozialpädagogin und Familientherapeutin. Die Schwerpunkte ihrer wissenschaftlichen Arbeit liegen auf Fragen zum Aufwachsen von Kin-

dern in Institutionen, Begabungsgerechtigkeit und soziale Ungleichheit bei Kindern sowie Kindheitsforschung. Außerdem forscht und berät sie zur Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Sie leitet das Ressort Kita der Karg-Stiftung und ist Dozentin an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Prof. Dr. **Claudia Solzbacher** hatte von 1997 bis 2019 den Lehrstuhl für Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück inne. Von 2008 bis 2016 war sie zusätzlich Gründungsvorstand des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) und dort unter anderem Leiterin der interdisziplinären Forschungsstelle Begabungsförderung zusammen mit Prof. Dr. Julius Kuhl. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen zurzeit in den Bereichen Begabungsförderung, individuelle Förderung, Bildungsnetzwerke und professionelle pädagogische Haltung. Seit 2010 ist sie im Vorstand des Internationalen Centrums für Begabungsforschung (ICBF) der Universität Münster. Sie ist Mitglied im »International Panel of Experts for Gifted Education« (iPEGE). Zudem ist Claudia Solzbacher seit 2018 Kooperationspartnerin des BMBF-geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekts »Leistung macht Schule« (LemaS).

Andreas Terfloth ist Gymnasiallehrer und betreut für die »Beratungsstelle besondere Begabungen« die LemaS-Schulen sowie weitere Projektschulen mit dem Schwerpunkt Begabtenförderung. Neben der Fort- und Ausbildung von Lehrkräften entwickelt er Materialien zur Begabtenförderung im Regelunterricht und berät Schulen zur begabungsfördernden Schulentwicklung. Außerdem betreut er das digitale Enrichment in Hamburg. Freiberuflich leitet er eine Agentur für Schulberatung und ist als Referent zu pädagogischen Themen unterwegs.

Dr. habil. **Thomas Trautmann** ist Professor für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Hamburg. Er war zuvor viele Jahre als Lehrer für Biologie und Chemie tätig. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Spielpädagogik, Kommunikation, der reformorientierte Grundschulunterricht und die Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher. Von 2005 bis 2017 begleitete er eine Hamburger Grundschule mit integrativer Hochbegabtenförderung wissenschaftlich in einem Längsschnitt. Seit 2014 ist er pädagogischer Leiter des Projektes WEICHENSTELLUNG der ZEIT-Stiftung.

Stefan Weih ist seit 2021 Schulleiter am Sächsischen Landesgymnasium Sankt Afra in Meißen, einer Internatsschule für Hochbegabte in Trägerschaft des Freistaates Sachsen. 2012–2021 leitete er das Gymnasium Achern in Baden-Württemberg, 2007–2012 arbeitete er als Schulleitungsmitglied und Lehrperson am Landesgymnasium für Hochbegabte in Schwäbisch Gmünd. Stefan Weih ist als Referent für das Weiterbildungsinstitut evoc tätig und hält Fortbildungen und Vorträge zur Begabungs- und Begabtenförderung, zum Mentoring und zur Schulentwicklung.

Dr. **Anne Ziesenitz** ist Diplom Psychologin, Systemische Beraterin (DGSF) und KLIKK®-Elterntrainerin. Sie arbeitet in der »Beratungsstelle besondere Begabungen« am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte sind die Lehrer:innen-, Eltern- und Schüler:innenberatung, Intelligenzdiagnostik und Fortbildung. Sie leitet den Arbeitskreis »Besondere Begabungen« der Regionalen Bildungs- und Beratungszentren in Hamburg und war im Rahmen des Hamburger Aktionsprogramms Begabtenförderung für die Entwicklung und Koordination der Qualifizierungsreihe der Fachkräfte für Begabtenförderung zuständig.

Professioneller Umgang mit herausforderndem Verhalten



Martina Hehn-Oldiges

Wege aus Verhaltensfallen

Pädagogisches Handeln in schwierigen
Situationen. Mit E-Book inside

2021 | 202 Seiten | broschiert

ISBN 978-3-407-63202-9

Wenn Lehr- und Fachkräfte in pädagogischen Situationen zu scheitern drohen, können sie schnell in Verhaltensfallen geraten, aus denen sie nicht ohne Weiteres herausfinden. Dieses Buch hilft ihnen dabei, solche Verhaltensfallen zu erkennen und zu überwinden. Sie erfahren, wie sie herausfordernde Verhaltensweisen bei Schüler_innen analysieren und ihnen professionell begegnen können. Nicht der als »störend« erlebte Mensch steht dabei im Fokus, sondern die pädagogische Situation und ihre Beteiligten werden in der jeweiligen Beziehungsdynamik betrachtet.

Dabei geht die Autorin auch auf die Entwicklung sozioemotionaler Fähigkeiten und mögliche Beeinträchtigungen ein, etwa (geistige) Behinderungen, besondere Belastungen, veränderte Wahrnehmungen und deren Auswirkung auf das Verhalten. Ziel des Buches ist es, auch in schwierigen Situationen gute pädagogische Beziehungen zu erhalten oder wiederaufzubauen – orientiert an den Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen.

Martina Hehn-Oldiges ist Diplom-Pädagogin und Referentin für Diversität und Unterrichtsentwicklung an der Goethe-Universität Frankfurt. Sie war zuvor als Förder-schullehrerin, Schulleiterin, pädagogische Mitarbeiterin und Fortbildnerin tätig.

BELTZ

Beltz Verlag | Weinheim und Basel | Weitere Infos und Ladenpreis: www.beltz.de

Bildung für nachhaltige Entwicklung



Nora Klein, Adelwin Südmersen,
Ökohaus e.V. Rostock

For Future – 100 Impulskarten für eine Welt im Wandel

Nachhaltig leben lernen

2022 | 100 Karten + 12-seitiges Booklet
ISBN 4019172200497

Wir leben in einer komplexen Welt, in der der Ruf nach einem sozial-ökologischen Wandel immer lauter wird. Globale Klimagerechtigkeit, solidarische Lebensweise oder Lieferketten sind längst keine Randthemen mehr.

Bis zu 30 Spieler:innen können mit For Future in wichtige Fragen unserer Zeit eintauchen und spielerisch Möglichkeiten entdecken, die Welt mitzugestalten. Zwölf Kategorien mit insgesamt hundert Karten inspirieren zum Ausprobieren und laden ein, nachhaltiges Handeln und Denken kennenzulernen oder zu vertiefen.

Die Impulsfragen und Aufgaben bringen die Spieler:innen abwechslungsreich in Dialog. Zuhören, voneinander lernen, diskutieren und sich eine eigene Meinung bilden: Wie sehen wir die Welt? Wie leben wir? Wie wollen wir leben? Im Austausch finden die Spielenden neue Ideen und stellen Gegebenes infrage.

Von philosophischen Fragen über Experimente und Bewegungsaufgaben bis hin zu gemeinsamer Recherche – vieles ist zu finden in For Future. Los geht's!

Ab 12 Jahren.

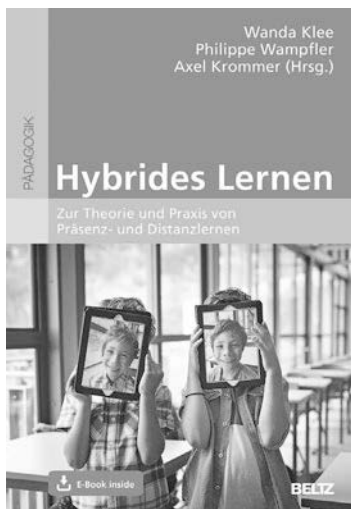
Dieses Spiel wurde nachhaltig produziert:

- 100% Recyclingpapier
- mineralölfreie Druckfarben
- in Deutschland gedruckt

BELTZ

Beltz Verlag | Weinheim und Basel | Weitere Infos und Ladenpreis: www.beltz.de

Fernunterricht didaktisch und organisatorisch sinnvoll gestalten



Wanda Klee, Philippe Wampfler,
Axel Krommer (Hrsg.)

Hybrides Lernen

Zur Theorie und Praxis von Präsenz- und
Distanzlernen. Mit E-Book inside

2021 | 175 Seiten | broschiert
ISBN 978-3-407-63223-4

Die Gestaltung von Fernunterricht stellt Schulen vor didaktische und organisatorische Herausforderungen. Dieser Band vereint theoretische Reflexionen und praktische Hinweise, die zeigen, wie Lernen gelingt, wenn Präsenzunterricht nicht mehr oder nur eingeschränkt möglich ist. Die Herausgeber:innen greifen dabei auf die »Impulse für das Lernen auf Distanz« zurück, die sie im Frühjahr 2020 im Auftrag des NRW-Ministeriums für Schule und Bildung verfasst haben, und wenden das Konzept auf hybrides Lernen, das heißt auf die Kombination aus Präsenz- und Distanzlernen an.

Praxisberichte aus verschiedenen Schulformen geben konkrete Einblicke in den Unterricht, didaktische Überlegungen zeigen, wie man Videokonferenzen sinnvoll gestaltet, die Motivation im Fernunterricht aufrechterhält oder innovative Prüfungsformate entwickelt. Kurz: Der Band eröffnet vielfältige Wege, den Unterricht im Zeichen der Pandemie nicht nur als Notfall zu organisieren, sondern zeitgemäß und lernförderlich zu gestalten.

BELTZ

Beltz Verlag | Weinheim und Basel | Weitere Infos und Ladenpreis: www.beltz.de

Für Schulen auf dem Weg zur Inklusion



Tony Booth, Mel Ainscow

Index für Inklusion

Ein Leitfaden für Schulentwicklung

2. Aufl. 2019 | 224 Seiten | broschiert

ISBN 978-3-407-63006-3

Der »Index für Inklusion« ist ein praxiserprobter Leitfaden für Schulentwicklung auf der Basis inklusiver Werte. Er unterstützt alle Beteiligten, Barrieren für Lernen und Partizipation abzubauen und Ressourcen für inklusive Entwicklungen zu mobilisieren. Schulen und andere Bildungseinrichtungen werden angeregt, ihre Kulturen, Strukturen und Praktiken im Dialog weiterzuentwickeln. 70 Indikatoren mit jeweils konkretisierenden Fragen helfen bei der Entwicklung und Umsetzung inklusiver Werte.

Die vorliegende Übersetzung und Bearbeitung für deutschsprachige Bildungssysteme basiert auf der 4. Auflage des englischen »Index for Inclusion« (2016). Die neue Adaption berücksichtigt die Rahmenbedingungen des deutschen und österreichischen Schulsystems, der Deutschschweiz und des Schulwesens in Südtirol.

Der Index für Inklusion

- fördert die Teilhabe für inklusive Veränderungen,
- bietet einen ganzheitlichen Ansatz für die Entwicklung,
- vertritt ein weites Inklusionsverständnis,
- zeigt, wie inklusive Prozesse vorangebracht werden können,
- verbindet inklusive Schulentwicklung und behördliche Vorgaben,
- regt einen Dialog darüber an, was Bildung in der Schule und darüber hinaus bedeutet.

BELTZ

Beltz Verlag | Weinheim und Basel | Weitere Infos und Ladenpreis: www.beltz.de